

<https://helda.helsinki.fi>

Hur svårt kan det vara? : En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen

Helsingfors universitet, Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Nordica
2015

Londen , M , Mickwitz , Å M & Tiihonen , S (red) 2015 , Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen . Nordica Helsingiensia , nr. 41 , Helsingfors universitet, Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Nordica , Helsingfors .

<http://hdl.handle.net/10138/157590>

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

HUR SVÅRT KAN DET VARA?

EN ANTOLOGI OM HUR LÄRARE INOM DEN
HÖGRE UTBILDNINGEN FÖRNYAR UNDERVISNINGEN



REDIGERAD AV MONICA LONDEN, ÅSA MICKWITZ OCH SUSANNE TIIHONEN

”Hur svårt kan det vara?”

En antologi om hur lärare inom den högre
utbildningen förnyar undervisningen

redigerad av
Monica Londen, Åsa Mickwitz och Susanne Tiihonen

Finska, finskugriska och nordiska institutionen
Helsingfors universitet
2015

© 2015 Författarna och finska, finskugriska
och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet

Denna samlingsvolym är nr 41 i serien Nordica Helsingiensia, en publikationsserie
som utges av Nordica vid finska, finskugriska och nordiska institutionen.

Ansvarig utgivare: Jan-Ola Östman, finska, finskugriska och nordiska institutionen.

Kontaktadress:
Finska, finskugriska och nordiska institutionen
PB 24
00014 Helsingfors universitet

Omslagsbilder: "Hur svårt kan det vara" är målade av Pia Wikholm 2015,
e-post: pia.wikholm@helsinki.fi
Ombrytning: Peter Mickwitz
Omslagslayout: Mats Engblom

Tryckt i Finland av
Unigrafia, Helsingfors

ISBN 978-951-51-1478-5 (hft.)
ISBN 978-951-51-1479-2 (PDF)



Innehåll

<i>Förord</i>	...9
<i>Universitetspedagogik vid Helsingfors universitet</i>	...11
I. Om aktiverande lärande	
”Jag vill ta del av och diskutera – inte bara snällt lyssna och sedan gå hem”	
<i>Att våga släppa greppet om sin klass Om att utnyttja studenternas egen ämneskompetens</i> Jenny Sylvén	...17
<i>Att skapa kunskap tillsammans: om aktiverande lärande</i> Maria Salenius	...32
<i>Video som lärmätod: Universitetslärares reflektioner kring användningen av audiovisuella medier i sin undervisning</i> Camilla Haavisto	...49
<i>Aktivt lärande och massföreläsningar – interaktivitet i och utanför föreläsningssalen</i> Mikael Laakso	...65
<i>En analys av integrativ pedagogik för tvärvetenskapliga ledarskapsstudier</i> Janne Wikström	...79
<i>Aktiverande lärande för studerande i medicin – Om ”blended learning” i smågruppsundervisning i cancersjukdomar</i> Pia Österlund	...100

Pedagogiska utmaningar med heterogena studentgrupper

Matilda Hellman

...111

II. Om mötet mellan teori och praktik

"Den akademiska kunskapen

är mycket mer än att lära sig fakta utantill"

"Studera effektivare"

– *Om att stöda studenters självreglering och studiefärdigheter*

Susanne Tiihonen

...133

Att navigera mellan kognitiva kunskapsmål och praktiska färdighetsmål – ett "case" från barnpedagogikens fält

Jan-Erik Mansikka

...154

Att undervisa socialt arbete

i gränslandet mellan teori och praktik

Katarina Fagerström

...170

"Allt som sägs kan jag redan"

Om universitetslärares pedagogiska utveckling

Monica Londen

...184

III. Om respons och utvärdering

"Positiv respons gör mycket gott åt motivationen!"

Handledarens roll vid ett proseminarium

Att skapa ett tryggt gruppklimat med hjälp

av kunskap om gruppdynamik

Anna Henning-Lindblom

...207

Lärrarrespons och kamratrespons på skriftlig kommunikation

Jannika Lassus

...222

<i>Respons – ett stöd för lärandet</i> <i>En pedagogisk analys av respons som stöd</i> <i>för lärandet under en kurs i juridik vid Helsingfors universitet</i> Ellen Eftestøl-Wilhelmsson	...241
<i>Respons som en form av handledning</i> <i>på en nätbaserad kurs i svensk grammatik</i> Katja Peltola	...256
<i>Hur man kan utveckla responskulturen på kandidatseminarier</i> Annika Lillrank	...271
<i>“Vissa lärare bara sjunker ner i ett akademiskt mummel”</i> <i>– om responsens betydelse för studentens lärande</i> Åsa Mickwitz	...290
Författarpresentationer och abstrakt på svenska	...309

Förord

“Hur svårt kan det vara?” undrar en lärare i sin lärdagbok under en kurs i universitetspedagogik. Undervisning handlar väl främst om att effektivt förmedla information till studenterna – och det kan väl inte vara speciellt svårt, funderar läraren vidare. Men undervisning är så mycket mer än att förmedla information till en grupp studenter, vilket denna lärare till slut också kommer fram till. Det är det den här antologin handlar om.

Idén till antologin uppstod under kursen *UP 5 Utveckling av den egna undervisningen* våren 2013, på Svenska social- och kommunalhögskolan. Många av deltagarna hade följts åt under grundstudierna i universitetspedagogik och gemenskapen var stark i gruppen. Det fanns en gemensam vilja att fortsätta jobba tillsammans, och att den kunskap som skapats och uppstått i diskussionerna och i texterna som skrivits inte skulle gå förlorad.

Antologin är indelad i tre olika teman enligt innehållet i de olika artiklarna. Fokus ligger på *Respons och utvärdering* – en av orsakerna till detta är att UP 5-kursen behandlade olika utvärderingsmetoder. Andra teman är *Aktiverande lärande* och *Mötet mellan teori och praktik*.

Syftet med antologin är att lyfta fram lärarnas egna s.k. *best practices*, dvs. en praxis som fungerar och används och som anses vara det bästa som finns i bruk för tillfället, samt pedagogiska lösningar från den egna undervisningen. Lärarna har visat hur man kan tillämpa pedagogisk teori i praktiken. Vid universitetet jobbar många lärare mycket på egen hand – och det här är ett sätt att föra fram den kunskap om pedagogik och undervisning som lärare har. Tanken är också att antologin ska kunna fungera som stödlitteratur vid kurser i universitetspedagogik.

Den här antologin är frukten av många lärares arbete med att utveckla sin egen undervisning. Det är ett arbete som aldrig tar slut. Vår tanke är att inspirera andra lärare vid universitet och högskolor till att få nya synvinklar på undervisningen och därmed också på hur undervisningen kunde förnyas.

Antologin är mångvetenskaplig – skribenterna kommer från Helsingfors universitet och Svenska handelshögskolan Hanken och representerar en mängd olika discipliner: humaniora, samhällsvetenskaper, medicin, ekonomi, juridik, pedagogik och psykologi.

Vi vill först och främst tacka författarna till artiklarna – utan er hade det inte blivit någon antologi. Ett stort tack går också till professor Jan-Ola

Östman vid Finska, finskugriska och nordiska institutionen – du har haft det slutliga ansvaret för artiklarna och dina råd och tips har varit ovärderliga. Vi vill också tacka Finska, finskugriska och nordiska institutionen för att vi får publicera antologin i publikationsserien Nordica Helsingiensia.

Vi vill dessutom rikta ett tack till konstnär, ped.mag. Pia Wikholm som målat omslagsbilderna och författare Peter Mickwitz som ombrutit antologin. Tack till Mats Engblom för layout av omslaget.

Antologin kan ges ut tack vare stöd från Helsingforsalliansen och Svenska kulturfonden – tack!

Kronohagen augusti 2015

Monica Londen, Åsa Mickwitz och Susanne Tiihonen

Universitetspedagogik vid Helsingfors universitet

Universitetspedagogik är ett tvärvetenskapligt vetenskapsområde om bland annat undervisning, lärande, respons¹ och handledning inom högre utbildning. Därtill syftar begreppet universitetspedagogik på den pedagogiska utbildningen av lärare inom den högre utbildningen och forskning kring undervisning och lärande inom högre utbildning.

Vid beteendevetenskapliga fakulteten verkar Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklingsenheten (YTY) som erbjuder universitetspedagogisk utbildning och vars personal bedriver universitetspedagogisk forskning och universitetspedagogiskt utvecklingsarbete.

Vid Helsingfors universitet verkar även Nätverket för pedagogiska universitetslektorer². Universitetets alla elva fakulteter samt Svenska social- och kommunalhögskolan, Språkcentrum och Öppna universitetet har minst en egen pedagogisk universitetslektor vars arbetsuppgifter förutom undervisning i universitetspedagogik, innefattar universitetspedagogisk forskning och utveckling samt stödjande av undervisning och lärande vid den egna enheten eller fakulteten. Humanistiska fakulteten och matematisk-naturvetenskapliga fakulteten har vardera två pedagogiska universitetslektorer.

Vid Helsingfors universitet finns också Helsingfors universitets Lärarakademi³ som grundades hösten 2012. Lärarakademin är ett nätverk för lärare som aktivt och målmedvetet utvecklat undervisningen.

Såväl de pedagogiska universitetslektorerna som YTY:s personal och medlemmarna i Lärarakademin bedriver forskning som anknyter till universitetspedagogik.

Vid anställning av undervisnings- och forskningspersonal är de vetenskapliga meriterna av avgörande betydelse men allt större vikt läggs numera även vid sökandes pedagogiska meriter. Vid Helsingfors universitet finns (ännu) inte krav på att undervisningspersonalen ska delta i universitetspedagogisk utbildning, men universitetet uppmuntrar sina lärare att göra så. Undervisningspersonalen har möjlighet att avlägga sammanlagt 60 studiepoäng i universitetspedagogik och samtidigt få en allmän lärarbehörighet.

Grundstudierna i universitetspedagogik (25 sp) består av följande kurser (Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklingsenheten 2014):

UP 1 Undervisning och lärande vid universitetet (5 sp)

UP 2 Undervisningens konstruktiva planering och utvärdering (5 sp)

UP 3Handledning av vetenskapliga arbetsprocesser (5 sp)

UP 4 Att utvärdera lärande och ge respons (5 sp)

UP 5 Utveckling av den egna undervisningen och praktik (5 sp)

Som framgår av Helsingfors universitets språkprinciper (2014) ska Helsingfors universitet ”upprätthålla och utveckla en aktiv och fungerande tvåspråkighet”. Detta innefattar att undervisningspersonal även ska ha möjlighet att delta i universitetspedagogisk utbildning på svenska. Kurserna UP 1, UP 2, UP 4 och UP 5 ordnas på svenska, finska och engelska medan UP 3 ordnas på finska och engelska och ämnesstudierna endast på finska⁴. En kurs i universitetspedagogik pågår vanligtvis under en termin och omfattar fem studiepoäng.

Över 330 universitetslärare och doktorander har deltagit i de svenska kurserna i universitetspedagogik sedan den första kursen hölls läsåret 2001–2002. Kursfördringarna för Helsingfors universitets finskspråkiga, svenskspråkiga och engelskspråkiga utbildningar i universitetspedagogik är identiska.

I responsen från deltagarna lyfts möjligheten att gå kurser i universitetspedagogik på svenska fram som en avgörande faktor. Många svenskspråkiga lärare har uttryckligen ett behov av att studera på sitt modersmål.

En skillnad mellan, i synnerhet de svensk- och finskspråkiga kurserna, är emellertid att de finskspråkiga utbildningarna (inom grundstudierna) överlag är fakultetsspecifika medan de svenska utbildningarna samlar undervisningspersonal från alla fakulteter. I kursrespons från svenska kurser i universitetspedagogik lyfts de fakultetsöverskridande kurserna fram som en styrka. Deltagarna uppskattar, förutom möjligheten att gå kurserna på sitt modersmål, också det mångvetenskapliga inslaget och möjligheten att fördjupa sig i pedagogiska och forskningsmässiga frågeställningar med personal från universitetets alla fakulteter. Dessutom uppskattar lärarna möjligheten att få ta del av andra lärares erfarenheter, också sådana som jobbar vid andra enheter än den egna. Därtill har de svenska kurserna ofta en internationell prägel med deltagare från i synnerhet de nordiska länderna, men också andra länder. Det leder till att olika undervisningskulturer och -traditioner möts på ett konstruktivt och informellt sätt under utbildn-

ingarna. Glädjande är att också finskspråkiga universitetslärare hittar till de svenska kurserna.

Kurserna i universitetspedagogik på svenska är ovärderliga och en förutsättning för att den svenskspråkiga undervisningen inom den högre utbildningen i Finland ska kunna hålla en god kvalitet.

Noter

1. I den här antologin används begreppet respons som en synonym till feedback och syftar både på den respons lärare ger studenter (t.ex. gällande lärande) och den respons studenter ger lärare (t.ex. gällande olika läraaktiviteter).
2. För information om Nätverket för pedagogiska lektorer se: http://www.helsinki.fi/opetus/peda_lektorer/index.html.
3. Information om lärarakademin finns på webbsidan <http://www.helsinki.fi/opettajienakatemia/swe/index.html>
4. Våren 2015 ordnades för första gången kursen Lärandets psykologi (som ingår i ämnesstudier) på svenska.

I. Om aktiverande lärande

”Jag vill ta del av och diskutera
– inte bara snällt lyssna och sen gå hem.”

Att våga släppa greppet om sin klass *Om att utnyttja studenternas* *egen ämneskompetens*

Jenny Sylvén

Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet

Abstract: Flipped classroom as a method of instruction in academic writing

This is an article about a method called flipped classroom. The flipped classroom inverts teaching so that traditional lecture content is moved out of the classroom, into the students' individual studies, and it uses lessons for learning activities such as writing, labs or group discussions. In this article, I describe the application of the method to a writing course for law students.

Flipped classroom teaching is a form of blended learning, i.e. teaching that mixes different working methods and media to improve the quality of learning. In flipped classroom teaching, the lecture content is moved to a learning platform on the internet. Classroom teaching can then focus on cognitively demanding learning tasks, in this case the actual writing, where the teacher is present as a tutor, and fellow students can contribute their own views and experiences. The advantage is that students can learn theory when it suits them, at the rate and to some extent the scope of their own choosing. For students to engage in the writing process and group discussions with peer response during the course meetings gives them a greater awareness of the different stages of the writing process and insight into what the writing process – their own and their peers' – might look like.

It turned out that the flipped classroom method is well suited for writing instruction. The students appreciated the opportunity to work with a single text throughout the course and to receive extensive feedback on their texts by both the supervisor and their fellow students. The method is consistent with the theory of constructive alignment that leads to deep learning, and is applicable to a wide range of subjects in university education.

Inledning

Som lärare är det lätt hänt att man jobbar ihjäl sig med att ge studenterna respons samtidigt som studentgruppens egen ämneskompetens inte utnyttjas. I min kurs *Skriftlig framställning för jurister* ville jag göra studenterna medvetna om hur mycket de själva kan och på vilket sätt de kan hjälpa varandra att lära sig. När jag med detta syfte arbetade med att utveckla kursen stötte jag på en metod som kallas *flipped classroom*. Det jag läste om metoden fick mig att själv vilja vända på undervisningen och låta studenterna själva, mellan kursträffarna, inhämta den kunskap jag brukar föreläsa om, och i stället ägna kursträffarna åt det som kursen egentligen handlade om: att skriva. Som metod fungerar det omvända klassrummet på nästan vilka ämnen som helst, och det faktum att jag som språklärare undervisade i hur man skriver juridik – ett ämne jag själv inte kan – gjorde det än mer angeläget att aktivera studenterna som ju är de egentliga experterna på vad som kännetecknar juridiskt språk. Resultatet blev ett möte mellan min kunskap, skriftlig kommunikation, och studenternas kunskap, där de själva fick fundera på hur principerna för god skriftlig kommunikation bäst tillämpas på deras eget ämnesområde.

Det omvända klassrummet

Att flytta ut föreläsandet och den renodlade kunskapsöverföringen ur klassrummet för att frigöra tid för laborationer, eget arbete och interaktion är något som ligger i tiden inom pedagogiken. Flipped classroom är en metod som utvecklades år 2007 av lärarna Jonathan Bergman och Aaron Sams i Woodland Park High School i Colorado, USA, som laborerade med inspelningsteknik för att spela in lektioner på video¹. De lade ut lektionerna på nätet för elever som missat lektionen. Videorna fick dock en större spridning och Bergman och Sams började lägga ut alla föreläsningar på nätet för att i stället använda lektionerna till arbetssätt som aktiverade eleverna. Min första egna erfarenhet av flipped classroom-undervisning är från en kurs som undervisades av en lärare från Australien som spelade in några tiominutersföreläsningar och lade upp dem på nätet inför kursens enda närstudiedag. Detta fick jag pröva på innan jag visste att metoden var en metod som hade ett namn, och jag uppskattade att själv få välja när jag ville

ta till mig kursinnehållet i munsbitsstora föreläsningspaket. Sedan hittade jag, tack vare sociala medier, information om flipped classroom-metoden, kände igen den och tyckte den lät som något jag ville pröva på i min egen undervisning.

Flipped classroom-undervisning är en form av s.k. *blended learning* (Shimamoto 2013), det vill säga en metod som lägger tyngdpunkten på olika arbetsmetoder och medier för att dels beakta det att olika studenter lär sig på olika sätt, dels ge studenterna större påverkningsmöjligheter när det gäller kursinnehåll och tempo. I det omvända klassrummet förväntas studenterna använda självstudietiden till att se föreläsningar på dator och läsa relaterade artiklar. Tiden i klassrummet används till uppgifter och laborationer av olika slag, där läraren är tillgänglig som handledare och mentor. I stället för att studenterna sitter passiva på en föreläsning som går för snabbt eller för långsamt, som inträffar precis efter lunch i ett klassrum som är för varmt och har för bekväma eller obekväma stolar, får studenterna ta del av föreläsningsmaterialet på valfri tid, på valfri plats och i valfri utsträckning. En del studenter behöver mer introduktionsmaterial än andra och en del är mer intresserade av fördjupande material än andra, så flipped classroom-undervisning ger studenterna större självbestämmanderätt och fler möjligheter till repetition – de kan se föreläsningsvideorna hur många gånger som helst. Den viktigaste poängen är ändå att närstudietiden kan utnyttjas till aktiviteter som stöder lärandet. När man själv aktivt deltar i diskussioner, övningar eller laborationer är man mindre känslig för distraktion. Dessutom finns det flera fördelar med att läsa in sig på ämnet före en föreläsning eller övning: man läser med ett klarare mål i sikte eftersom man vet att man kan behöva kunskapen inom en överskådlig framtid.

Eftersom flipped classroom-undervisning är relativt nytt finns det inte särskilt mycket forskning i ämnet, men erfarenheter på olika håll i världen visar att studenterna uppskattar att få ägna sig åt de kognitivt mest krävande delarna av inläringen i interaktion med studiekamraterna och handledda av läraren. Jämförelser visar att studenter som undervisats med flipped classroom-metoden också får högre poäng i prov än studenter som fått ta del av traditionell undervisning med mer fokus på föreläsning (Gilboy m.fl. 2014). Också andra typer av blended learning-metoder visar goda resultat: erfarenheter av att använda videoinspelade föreläsningar (Lage, Platt & Treglia 2000, Ronchetti 2010) visar att studenterna får en djupare förståelse för ämnet i och med att de får bekanta sig med ämnet på flera

olika sätt. Eftersom video ger möjligheten att se föreläsningen hur många gånger som helst, pausa och spola tillbaka för att hinna slå upp ord man inte förstår, kan studenterna anpassa lärandetempot efter sina egna behov. Dessutom får studenterna mer lärarkontakt. Visserligen är kontakten med läraren via video ensidig, men i gengäld blir kontakten i klassrummet mer ömsesidig och inkluderande än vid traditionell föreläsande undervisning. Dessutom blandar flipped classroom-undervisningen olika arbetssätt, vilket beaktar att olika studenter lär sig på olika sätt.

Kort sagt gör internettekniken det möjligt att öka interaktionen i den delen av lärandet som sker utanför klassrummet. Detta leder samtidigt både till större självständighet och större gemenskap: via lärplattformar kan studenterna hålla kontakt med studiekamraterna var och när de själva vill, och ändå sker lärandet tillsammans (Garrison & Kanuka 2004). Enligt den konstruktivistiska synen på lärande är det genom interaktion och diskussion som vi tvingas formulera vår kunskap i ord, vilket effektiverar lärandet (Pettersen 2008). I interaktion med andra studenter möts våra uppfattningar dessutom med andras, vilket leder till diskussion och förhandlingar om hur de olika uppfattningarna förhåller sig till varandra, vilket gör oss uppmärksamma på nyanser i vårt eget tänkande.

Flipped classroom-undervisning är förenligt med teorin om konstruktivt samordnad undervisning, där en konstruktivistisk syn på lärande förenas med att kursinnehållet samordnas med fokus på målen med undervisningen (bl.a. Biggs & Tang 2007, 2011). Konstruktivt samordnad undervisning handlar bland annat om att engagera studenterna i kunskapsbygget genom att dels klargöra för dem vad de ska göra, dels förankra det som görs i vad det är meningen att de ska lära sig. Flipped classroom-metodikens fokus på läraaktiviteter i klassrummet bidrar till att synliggöra för studenterna hur kunskapen kan användas, vilket är förenligt med den konstruktivistiska synen på lärande (Biggs & Tang 2007, 2011).

Kursens struktur

Efter att ha bekantat mig med flipped classroom-metoden ville jag tillämpa några av idéerna på min egen kurs. Jag ville undvika att stå och föreläsa om något jag själv bara lärt mig genom böcker och i stället låta studenterna själva läsa böckerna och aktivt tillgodogöra sig informationen. Jag ville

ägna lektionerna åt att lära dem det jag verkligen kan, det vill säga själva skrivhantverket och allt vad det innebär av rutiner, knep, processplanering, redigering, respons och ytterligare redigering.

Eftersom jag sällan föreläser monologiskt ville jag inte spela in föreläsningar på video, däremot minskade jag på föreläsandet och valde att göra det enbart till den grad som det kändes motiverat, uppmuntrade studenterna till att bidra med sina egna åsikter och erfarenheter och varvade föreläsandet med aktiverande uppgifter.

Lärandemålen för kursen ser ut så här:

Efter avslutad kurs ska deltagarna:

- kunna skriva juridisk text i olika genrer
- veta vad som kännetecknar en akademisk uppsats och vilka delar som ingår i den
- känna till relevanta och aktuella språkhjälpmedel
- känna till de vanligaste finlandismerna och hur man undviker dem
- vara medvetna om sin egen skrivprocess och känna till arbetsmetoder som stöder skrivprocessen.

Jag började kursen med att informera studenterna om att den huvudsakliga kursuppgiften skulle vara att skriva en informativ text eller artikel om ett valfritt juridiskt ämne. Den tänkta målgruppen var en vuxen person utan vare sig speciella behov eller särskilda kunskaper i ämnet – t.ex. jag själv, inte i egenskap av deras lärare utan i egenskap av medborgare. Omfattningen skulle vara 5–10 sidor för att texten skulle vara lång nog att belysa olika synvinklar och innehålla både inledning, själva texten och avslutning. Jag ville ge studenterna tid att skriva under lektionstid för att de i klassen skulle kunna diskutera skrivprocessen och olika sätt att gå till väga när de tar sig an uppgiften. Jag ville med andra ord visa hur processorienterat skrivande går till, ge studenterna gott om tillfällen till formativ respons både från mig och från kurskamraterna, ge dem möjlighet att bearbeta sin text utifrån responsen och lämna ifrån sig en bearbetad text som uppfyllde kriterierna både vad omfattning, struktur, stil och språk beträffar. Dessutom ville jag så tydligt som möjligt, med hjälp av formativ respons försöka förmedla vilka dessa kriterier är.

Formativ respons (återkommande respons som ökar studenternas med-

vetenhet om kvaliteten på deras lärande) gör studenterna medvetna om hur ett bra arbete ser ut och hur de själva presterar i förhållande till vad som förväntas av dem, så de själva kan styra sitt arbete i riktning mot det förväntade. Det kännetecknande för formativ respons är att den ges återkommande och under hela kursens gång så att studenterna har en chans att justera sin arbetsinsats (Nicol & MacFarlane-Dick 2007, Ferm 2007).

Så här såg kursprogrammet ut:

Lektion 1: Introduktion, verktyg och skrivknep

Lektion 2: Disposition och textstruktur, källhänvisning

Lektion 3: Språk och stil, textbindning, skrivregler

Lektion 4: Finlandssvenska och sverigesvenska

Lektion 5: Studiebesök på statsrådets translatorsbyrå,
personlig respons

Inlämningsschema:

Välj ämne och material och ta med det till lektion 2

Skriv en första version av essän till lektion 3

Bearbetad version till lektion 4

Respons i smågrupper lektion 3 och 4

Lärrarrespons lektion 5

Hemtentamen före lektion 5

Eftersom jag valde att inte spela in och lägga upp föreläsningarna på kursens lärplattform (Moodle), satsade jag på att göra föreläsningsinslagen i kursen bättre och mer interaktiva i stället, för att motivera att de fanns kvar i lektionerna. Till att börja med valde jag att inte behandla kursboken "Svenskt lagspråk i Finland" annat än genom att presentera den för studenterna och i stora drag berätta vad den innehåller. I stället lade jag upp den i elektroniskt format, och konstruerade en hemtentamen för att försäkra mig om att studenterna faktiskt bekantade sig med boken före kursens slut. Tidigare har jag försökt lära mig det som står i boken men aldrig riktigt lyckats erövra den rent juridiska biten i och med att jag inte har tillräckligt med ämneskunskap att förankra språkrekommendationerna i. I själva

verket är det ju inte jag som ska kunna juristspråket utan studenterna, så i stället för att berätta för studenterna vad som står i boken konstruerade jag tentamen så att de var tvungna att bläddra i boken för att hitta svaren, och därmed var tentamen ett sätt för mig att kontrollera att de verkligen läst de relevanta kapitlen i boken.

Eftersom skrivande är något som de allra flesta upplever som en svår och krävande process ville jag börja med att tala om skrivandets vånda redan i ett tidigt skede av kursen för att göra studenterna medvetna om att de inte är ensamma med eventuell skrivkramp. Övningarna under första lektionen gick ut på att de skulle skriva en sammanhängande text oavbrutet i tio minuters tid, utan några som helst krav på kvalitet (s.k. *fritt skrivande*, se Svinhufvud 2007). Efter att jag hade presenterat kursuppgiften för dem fick de tio minuter på sig att med pennan i rörelse hela tiden, skriva ner allt de visste och alla tankar de hade om ämnet som de ville behandla i sin slutliga artikel. Med övningen ville jag demonstrera att små stunder av oavbrutet arbete kan färdigställa vilken skrivuppgift som helst bara de små stunderna återkommer tillräckligt ofta. Efter de tio minuterna fick studenterna diskutera hur uppgiften hade känts. Sedan fick de ytterligare tio minuter på sig att bearbeta sin text så att den tålde att visas upp. Jag anser det är rättvist mot studenterna att på förhand berätta vilka texter som ska läsas av andra och vilka de skriver bara för sina egna ögon, för att de ska lära sig att släppa skrivhämningarna. När studenterna skrivit en version de kände sig bekväma med att visa för sina studiekamrater fick de diskutera sina ämnen i grupp och bidra till varandras textskisser genom att ställa frågor om hur var och en har tänkt disponera sin text.

Följande gång hade studenterna valt sitt ämne och tagit med sig material och fick sitta och skriva under lektionstid. Jag började med att i korthet gå igenom dispositionen och syftet med de olika delarna i en text och visa olika sätt att citera och göra källhänvisningar så att studenterna kunde se vad som passade dem och deras text, samt jämföra olika hänvisningsvarianter med hur man brukar göra i juridiska texter. Sedan fick de sätta igång och skriva, med mig och studiekamraterna som stöd och bollplank. De studenter som ville det fick lämna föreläsningssalen och gå och leta efter material i biblioteket eller på nätet, eftersom de skulle ha en första version av texten klar till följande närstudiedag.

Under de kommande närstudiedagarna gick studenterna i grupp igenom och kommenterade varandras texter. De hade uppmanats att vara kon-

struktiva i sin respons men också att fråga varandra om formuleringar och strukturer de kände sig osäkra på. Jag ledde diskussion om olika teman, till exempel meningsstruktur, klarspråk och finlandismer, och studenterna fick göra övningar som hade koppling till den dagens tema.

Vikten av respons

Respons (även kallad *feedback*) är helt avgörande för att studenter ska bli medvetna om sitt eget lärande (Nicol & MacFarlane-Dick 2007). Inom utbildning på alla nivåer ligger fokus i hög grad på den summativa responsen, det vill säga betygssättningen. Samtidigt är det oerhört viktigt med formativ respons eftersom den lär dem att själva reflektera över sitt eget lärande och ger dem möjligheten att justera sina lärstrategier innan de får den slutgiltiga utvärderingen i form av summativ respons (Nicol & MacFarlane-Dick 2007, Ferm 2007). Att kontinuerligt jämföra sitt eget arbete med någon form av måttstock för vad gott arbete är och vad som förväntas av en och på det sättet försäkra sig om att man rör sig i riktning mot målet för inläringen kallas självreglering (Nicol & MacFarlane-Dick 2007).

David Nicol och Debra Macfarlane-Dick ger sju principer för god responspraxis för större självreglering bland studenterna.

God responspraxis

1. bidrar till att klargöra vad en god prestation är
2. hjälper studenterna utveckla sin självutvärdering (reflektion)
3. ger studenterna information av hög kvalitet om deras lärande
4. uppmuntrar till dialog om lärande både med lärare och med studiekamrater
5. utvecklar motiverande tilltro och självförtroende hos studenterna
6. ger möjligheter att överbrygga avståndet mellan nuvarande och önskad prestation
7. ger läraren nyttig information om hur undervisningen kan justeras.

(Nicol & Macfarlane-Dick 2007, min övers.)

Principerna överlappar varandra till en del: att ha klart för sig vad en god prestation är hjälper automatiskt studenterna att utveckla sin självvärdering vilket ger studenterna information om deras eget lärande och hjälper dem nå en önskad prestation. Det som vid en första anblick ser ut som överlappningar belyser ändå sambandet mellan orsak och verkan – till exempel på vilket sätt kunskapen om det egna lärandet kan nås och vad det i sin tur leder till. Det Biggs & Tang (2007) kallar konstruktivt samordnad undervisning handlar i hög grad om att studenterna ska reflektera kring vad det är meningen att de ska lära sig och att de själva ska fundera på hur de kan använda den kunskap de fått och kombinera den med tidigare kunskap. Ett av syftena med konstruktivt samordnad undervisning är att studenterna ska ha större inflytande över sitt lärande vilket leder till ökad självreglering. Detta är i sin tur en förutsättning för djuplärande.

Det som förväntades av studenterna i det här fallet var att de deltog i undervisningen och lämnade in text enligt inlämningsschemat. Redan det faktum att de hade åstadkommit text att lämna in var ett tecken på att de gjorde det som förväntades av dem. Dessutom skulle de läsa varandras texter, ge varandra konstruktiv respons och bearbeta sina texter utifrån responsen från studiekamraterna och mig. Den formativa responsen var ytterst viktig eftersom ett av de centrala syftena med kursen var att tydliggöra att skrivandet är en process som sker i flera steg, och att det viktigaste är att hela tiden skriva för att sedan bearbeta texten tills den slutligen har en tydlig struktur och lyckas kommunicera med den tänkta läsaren. I responsen från studenterna framgick det också tydligt att de uppskattade att få insyn i varandras skrivprocess och att kursen kändes som kollektivt lärande.

För att få information om hur min egen respons togs emot bad jag att studenterna efter att de fått den första skriftliga responsen på texterna skulle ge mig skriftlig respons på responsen. Den information jag fick om hur responsen hade uppfattats var väldigt nyttig och gav mig bra lärdom om hur jag kan utveckla min egen skriftliga respons så den i framtiden når målet bättre. Framför allt insåg jag hur viktig både den skriftliga lärarresponsen och den muntliga kamratresponsen är för studenterna eftersom den ger dem konkreta tips på hur de kan utvecklas som skribenter.

Erfarenheter

Gruppdiskussion är ett bra sätt för studenter att socialiseras in i den samtalskultur som råder inom det egna ämnet (Ferm 2007). Att inkludera studenterna i lektionsaktiviteten visade sig vara lyckat – smågrupperna diskuterade konstruktivt och aktivt varje gång tillfälle gavs. Jag tyckte det var svårt att veta hur mycket jag skulle lägga mig i diskussionen: till en början gick jag omkring i klassrummet för att visa att jag fanns på plats och lyssnade på diskussionen i grupperna. Snart märkte jag ändå att min närvaro snarare var hämmande än sporrande, så jag valde att hålla mig till min plats längst fram i klassrummet där jag hängav mig åt intensivt tjuvlyssnande. Det som jag uppfattade var livliga diskussioner och saklig och konkret respons, och jag fick aldrig anledning att ingripa i diskussionen annat än för att påminna studenterna om att disponera tiden så att de skulle hinna kommentera allas texter.

Ferm (2007) menar att gruppsamtal utan en närvarande läsare utgör en trygg miljö för att ventilerar också känslomässiga aspekter på akademiskt arbete – jag gjorde med andra ord sannolikt klokt i att hålla en låg profil. I kursresponsen från studenterna visade det sig att studenterna tyckte det var lärorikt både att få och ge respons. Den respons de själva fick gav dem värdefulla synpunkter på deras eget skrivande och på eventuella otydliga formuleringar och hur de kunde förbättra sin text. Att ge respons gav dem insyn i studiekamraternas skrivprocess och tvingade dem att reflektera över vad som kännetecknar god skriftlig kommunikation. Dessutom hade de nytta av varandras expertis från det juridiska området. Utifrån responsen kan jag dra slutsatsen att arbetsfördelningen fungerade: jag tog huvudansvaret för det språkliga, med kamratresponsen som komplement, och studenterna tog huvudansvaret för det juridiska.

Min egen respons gav jag i skrift under kursens gång och muntligt i enrum med var och en vid kursens slut. På grund av en planeringsmiss hann jag inte dela ut min skriftliga respons till närstudiedagarna utan studenterna fick den per e-post i stället, som kommentarer i dokumentet. Jag försökte ge kommentarer både på ord- och textnivå för att studenterna skulle få den största nyttan av responsen, och i de flesta fallen verkar responsen ha varit begriplig och ledde till att texterna utvecklades i en tydligare och mer språkriktig riktning. När jag bad studenterna ge mig skriftlig respons på responsen var de över lag nöjda med responsen jag gett dem och tack-

samma över möjligheten att få omfattande respons. Det fanns ett undantag bland studenterna: en student hade fått respons som uppfattats som betydligt mer kritisk än jag hade avsett, vilket hade fått skribenten att känna sig misslyckad som skribent. I det här fallet var det jag som hade misslyckats med det jag hade avsett, det vill säga stärka skribentens självförtroende samtidigt som jag givetvis ville peka på återkommande språkfel och ge tips på hur man kan undvika komplicerade formuleringar. Ferm (2007) skriver om riskerna med skriftlig respons och hur man får väga sina ord för att lyfta studenternas självförtroende och visa på vidare utveckling (det som Ferm kallar *feed forward*). Hur trevligt det än var att få positiv respons från de övriga studenterna är det helt klart att det var nyttigare att få läsa att jag i det här fallet misslyckats med mina avsikter. Att studenterna öppnar ens ögon för sådant som inte fungerar är den värdefullaste respons man kan få som lärare.

Den sista lektionen ägnade jag åt muntlig respons och handledning med studenterna: de fick boka in sig för var sitt tjugo minuters samtal med mig om texterna de skrivit, typiska fel och hur de kan jobba med sitt eget språk för att fortsätta utvecklas som skribenter. Också det var nyttigt – det var intressant att märka hur mycket lättare det trots allt är att kommunicera med studenterna öga mot öga. När man ger responsen muntligen är det lättare att förklara vad man menar och korrigera sig om man märker att det man säger uppfattas fel (Ferm 2007). Bägge typerna av respons har sin tid och plats, och det kändes som om det var mindre risk för missförstånd med muntlig respons.

Diskussion

Mitt syfte med att utveckla kursen *Skriftlig framställning* för jurister var att engagera studenterna i kunskapsbygget och ge synlighet åt deras egen juridiska expertis, som jag själv upplever att jag saknar. Dessutom ville jag engagera dem i responsgivandet för att dels göra responsen mer mångsidig, dels göra dem medvetna om inte bara sin egen skrivprocess utan om skrivprocesser mer allmänt. Det visade sig att kursen blev bättre av utvecklingsarbetet: dels fick kursen ett mer konstruktivt samordnat fokus, dels uppskattade studenterna den omfattande responsen både från mig som är språkvetare och från studiekamraterna som är blivande jurister. Tidigare

hade jag gett studenterna olika skrivuppgifter, vilket kändes som splittrat lärande. Responsen på texterna kom i efterhand utan att det fanns någon mening med att gå tillbaka och bearbeta sin text, och i nästa skrivuppgift började de så gott som från början igen. I och med att de nu fick jobba med att utveckla samma text kunde de följa sina framsteg med texten och dessutom skriva en text som hade potential att bli riktigt bra. I några fall kunde studenterna dessutom återanvända sin text som en del av en annan text vilket ju är utmärkt – att resultatet från en kurs går att använda i fortsatta studier är ju ett konkret exempel på konstruktiv samordning eftersom flera kurser stöder varandra.

Av responsen att döma uppskattade studenterna att få arbeta med en och samma text och träna sig i processkrivning, och att få ge och ta emot respons på texterna. Textgenomgången i klass gick i saklig och positiv anda och den reserverade tiden verkade lagom. Jag påminde grupperna att själva se till att tiden fördelades jämnt mellan skribenterna, och vad jag kunde observera lyckades studenterna väl med det. Däremot begick jag misstaget att förlägga inlämningen till alltför tätt inpå följande kursdag, vilket gjorde att studenterna varken hann skriva ut eller läsa varandras texter på förhand utan det blev jag som fick skriva ut texterna samma morgon och sedan fick vi använda lektionstid till läsandet. Det här tänker jag i framtida kurser lösa genom att tidigarelägga inlämningen med ett par dagar, vilket å ena sidan ger studenterna kortare tid att skriva framför allt den första versionen, men å andra sidan ger dem mer tid att läsa och formulera respons.

Det största problemet med kursen är att det är så tidskrävande att ge studenterna respons. Studenterna klagade inte över att kursen kändes för tung men jag borde inte lägga ner mer än ca 50 timmar på kursen. Jag kommenterade inte texterna med tidtagarur i handen, men i verkligheten lade jag ner betydligt mer tid än 50 timmar. Visserligen var en del av arbetet planering, och det är arbete jag kan återanvända nästa gång jag håller kursen: med undantag för ett nytt batteri med tentamensfrågor och en uppdatering av bildspelen kan jag återanvända kursen som den går och står. Däremot borde jag räkna ut hur mycket tid jag kan lägga ner på respons på de enskilda texterna och hålla mig till den tiden, även om det kan innebära att jag inte hinner gå igenom hela texten i detalj. Jag måste försöka hitta ett sätt att i högre grad utnyttja kamratresponsen också på språket i texterna. En detalj med tanke på kommande kurser är att förlägga tentamen till början av kursen i stället för slutet eftersom det tvingar studenterna att

bekanta sig med kurslitteraturen i ett tidigare skede av kursen, vilket också gynnar djuplärandet. Kännedom om hur olika termer översätts till svenska och var man hittar dem hjälper studenterna att skriva rätt från början.

Efter att ha provat på att lossa på greppet om undervisningen tror jag inte det finns någon återvändo: efter att ha sett vad studenterna lärde sig av att ge varandra respons och ha hört deras motiveringar har jag inget behov av att återta lärarmonopolet i klassrummet. Det kostade god planering, en planeringsmiss som var svår att justera under kursens gång och lite orosfladder i maggropen, men gav betydligt mer än det kostade i form av bättre kännedom om tekniska hjälpmedel för mig, större självbestämmanderätt hos studenterna, större samlad kunskap eftersom studenterna fick bidra till kunskapsbygget, insyn i skrivprocessen både i teorin och praktiken hos studenterna och bättre kursrespons än jag någonsin fått tidigare. Jag anser att det är studenterna som lär mig undervisa. Tack vare att de gavs större utrymme var den här gruppen studenter de bästa lärare jag någonsin haft.

Sammanfattning

Mina erfarenheter av flipped classroom-metoden, både som lärare och student, är positiva och jag kommer att fortsätta tillämpa metoden i min egen undervisning. Den är förenlig med andra metoder och principer för god, modern högskolepedagogik (konstruktivt samordnad undervisning, blended learning, formativ respons som verktyg för ökad självreglering hos studenterna), och kräver i likhet med dem genomtänkt och god planering för att fungera. Att en del av skrivarbetet förlades till klassrummet där studenterna kan samverka med sina studiekamrater och att låta studenterna ge varandra respons på hur de kan utveckla sina texter gjorde lärandet till en kollektiv erfarenhet där varje student är delaktig i studiekamraternas lärande.

Mitt ursprungliga syfte med att utveckla kursen *Skriftlig framställning för jurister*, som jag tidigare hållit i ett lite annat format, var att synliggöra studenternas juridiska expertis och få till stånd en jämnare arbetsfördelning där studenterna kan bidra till responsgivandet ur sina respektive perspektiv. Jag kan konstatera att flipped classroom-metoden var ett utmärkt sätt att uppnå det jag strävade efter. Erfarenheter av metoden från olika vetenskapsgrenar visar att flipped classroom-undervisning kan tillämpas

på olika ämnen och att metoden beaktar studenternas individuella sätt att lära sig och fungerar utmärkt i ämnen där man vill att de olika delmomenten ska samverka till djup förståelse för ämnet. När det gäller en färdighet som att skriva begripligt om juridik fungerar det utmärkt att flytta en del av skrivandet till klassrummet, där det finns handledare och kamrater att fråga när man kör fast.

Referenser

- Biggs, J. & C. Tang, 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. Glasgow: McGraw Hill.
- Biggs, J. & C. Tang, 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw Hill. Society for Research into Higher Education.
- Ferm, C., 2007. *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Länk: http://www.su.se/polopoly_fs/1.10975.1295532830!/menu/standard/file/UPCrapport_2007_4_Respons.pdf
- Garrison, D. R. & H. Kanuka, 2004. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education* 7. Elsevier.
- Gilboy, M. B., S. Heinerichs & G. Pazzaglia, 2014. Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 47 (1): 109–114.
- Lage, M.J., G.J. Platt & M. Treglia, 2000. Inverting the classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education* 31 (1), vintern 2000. Länk:http://dl.dropboxusercontent.com/u/249331/Inverted_Classroom_Paper.pdf
- Nicol, D. J. & D. Macfarlane-Dick, 2007. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education* 31 (2): 199–218.
- Länk: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Pettersen, R. C., 2008. *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ronchetti, M., 2010. Using Video Lectures to Make Teaching More Interactive. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 5 (2), juni 2010.

Shimamoto, D.N., 2013. *Implementing a Flipped Classroom: An Instructional Module*. University of Hawaii Manoa. Honolulu, Hawaii, U.S.A: Department of Educational Technology. Länk:<http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/22527/ETEC690-FinalPaper.pdf?sequence=1>

Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsingfors: Tammi.

The Flipped Classroom [INFOGRAPHIC]. 2011. *The Knewton blog*. Länk: <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>

Noter

1. www.knewton.com/flipped-classroom/

Att skapa kunskap tillsammans: om aktiverande lärande

Maria Salenius

Institutionen för moderna språk, Helsingfors universitet

Abstract: Creating knowledge in a group: on activating teaching

The present article illustrates the process of knowledge creation by introducing some of the central theories around the concept. Studies have shown that most effectively knowledge is created in a group. It has also been shown that activating teaching has the best effect on the learning process. These theories are then discussed in the context of real-life teaching at the University of Helsinki, in courses where a variety of methods have been experimented on in order to reach the best learning results. The basis for this article lies in the need to create learning contexts where the students themselves have a more distinct responsibility for the process of knowledge creation. The aim here is to present a theoretical overview and a reflection of personal experience in order to find out how and where knowledge is created and then discuss the premises for high-quality teaching and present solutions for how to activate students in the learning process.

Inledning

Den traditionella synen på undervisning betonar uppfattningen att läraren i första hand är den som levererar information och lär ut kunnande och på det sättet skapar kunskap hos studenterna. Läraren kanske tycker att han eller hon måste "förtjäna sin lön" genom att vara den som styr informationsflödet. Trots att man kanske nuförtiden uppfattar lärandet ur ett bredare perspektiv, har forskning visat att den traditionella synen ändå präglar många lärares tänkande (se t.ex. Lonka & Ketonen 2012: 65). Därför känns det angeläget att fortsättningsvis utveckla undervisningsformer som stöder och bistår läraren i processen att aktivera studenterna.

Utgångspunkten för den här studien är behovet av att skapa undervisningstillfällen där studenterna själva klarare står för den kunskapsskapande

processen. Syftet är att genom en litteraturgenomgång samt en reflektion av egna erfarenheter utreda hur och var kunskap uppstår och därefter diskutera förutsättningarna för lärande av hög kvalitet och ge förslag på hur man kunde aktivera studenten i lärandet.

Studenten och lärande

En lärare är fortfarande i dagens läge van vid att ha kontroll, att varje stund veta vad som händer i klassrummet och varför. Därför kan situationer där studenterna aktivt för arbetet vidare, och där läraren tidvis även kan uppleva sig överflödig, kännas som någonting skrämmande. Men det kan också vara ett första tecken på att läraren kanske är på väg att lära sig att släppa kontrollen och låta studenterna arbeta mera självständigt – och lita på att studenterna på det viset även kan lära sig mera än då läraren står för informationsflödet. Då blir lärarens roll primärt att förbereda och instruera studenterna till den prestation och det lärande de senare uppnår, och studenterna upplever då inte att läraren har en stark kontroll i lärsituationen.

För studenterna kan det visserligen också kännas otryggt att inte uppleva den lärarkontroll de kanske förväntat sig. Studenterna kan förvänta sig att läraren, som expert på området, framställer information samt begränsar innehållet så att studenterna lätt uppfattar vad och var de förväntas lära sig. Att låta studenterna själva söka upp källor och begränsa frågeställningen kan upplevas som för arbetsdrygt.

Ofta aktiveras studenterna av ett intressant problem eller en uppgift och sedan arbetar de (i smågrupper eller hela gruppen tillsammans) ivrigt. Då uppfattas ofta studenterna som duktiga – men sällan tänker man på att det kanske var uppgiften som var bra, att lärandet var bra, eller att läraren är bra. Ibland inspireras inte gruppen av något alls, de sitter tysta och har inte riktigt något att säga även då man frågar dem direkt. Då *vet* vi att läraren misslyckats (trots att vi kan sträcka oss till att tänka att gruppen är speciellt passiv). De flesta lärare är mycket rädda för sådana situationer.

Det är naturligt att läraren känner ansvar för studenternas lärande. Det är lärarens uppgift att se till att studenterna har möjlighet att nå lärandemålen. En mycket lång tyst stund i klassrummet kan betyda att läraren inte kunnat förmedla kunskapen – eller innehållet som leder till kunskap.

Men det är viktigt att *ansvaret* för lärprocessen tydligare flyttas från läraren till studenterna, att lärandet hos studenterna blir mer självreglerat, och att studenterna upplever sig vara delaktiga i den kunskapsskapande processen (som *co-constructors in the educational process*; Golden 1998: 5).

Som bakgrund till den föreliggande diskussionen finns en del teorier om principen för konstruktivt samordnad undervisning samt om aktivt lärande i allmänhet (se t.ex. Lonka & Ketonen 2012, Prince 2004, Revell & Wainwright 2009). Dessutom är det viktigt att i synnerhet fokusera på kunskapsuppbyggnad samt på lärprocessen i förhållande till dessa. Nedan följer en redovisning av sådana teorier som är relevanta för denna studie. Trots att ämnesområdena delvis går in i varandra, är avsikten att diskutera kunskapsuppbyggnaden och lärprocessen i separata avsnitt. I det första presenteras de teoretiska utgångspunkterna och i det senare presenteras hur dessa teorier kan tillämpas i praktiken. Slutligen ges några exempel på olika undervisningsmodeller från undervisningssituationer med speciell betoning på sådana kurser där försök har gjorts att genomföra och utveckla aktiverande undervisningsformer.

Om kunskapsbyggande

Kunskap skapas i första hand genom *dialog* – mellan såväl lärare och studenter som studenter emellan (Lonka & Ketonen 2012: 67). Begreppet dialog förutsätter i detta sammanhang en växelverkan och kan per definition inte bestå av enkelriktad informationsöverföring.

Det är dock viktigt att skilja den här betoningen av växelverkan från den diskussion som ibland nuförtiden väcks bl.a. i de sociala medierna om hur kunskap skapas i växelverkan just mellan studenterna (oftast ungdomar), och hur man då kunde ifrågasätta högskoleundervisningens existens som den ser ut idag. Lonka och Ketonen diskuterar begreppet *knowledge building environments* (2012: 64) och menar att man nuförtiden bör betrakta lärmiljö och inlärningsverktyg ur ett bredare perspektiv. Lärandet är processorienterat, kumulativt och cykliskt (Lonka & Ketonen 2012: 66). Detta leder till att läraren även på massföreläsningar måste skapa ett meningsfullt sammanhang för studenterna, för att lärande ska ske. Läraren måste anknyta till och aktivera studenternas tidigare kunskaper inom ämnet. Nästa steg är att studenternas kunskap övergår i medveten (extern) diskussion och

(intern) reflexion (Lonka & Ketonen 2012: 65–66). Det är speciellt viktigt att kontakten mellan det externa planet och det interna upprätthålls. Studenternas intresse utvecklas från ett situationsbaserat intresse (t.ex. på en föreläsning) till ett individuellt intresse för materialet (Lonka & Ketonen 2012: 65), och för denna utveckling krävs det att studenterna engagerar sig i ämnet.

Det har påvisats i undersökningar att studenter som är engagerade i ämnet och i sitt eget lärande uppnår högre kvalitativa lärresultat än både dem som inte alls är stressade och dem som är speciellt bekymrade över sitt lärande (Lonka & Ketonen 2012: 70). I bästa fall engagerar sig studenterna så mycket att de blir s.k. ”self-directed students” (Heikkilä, Lonka, Nieminen & Niemivirta 2012). I studier har man visat att den ”självreglerande studenten” har de högsta kvalitativa inlärningsresultaten samt en positiv attityd till ämnet. För att kunna uppnå och upprätthålla ett sådant engagemang och *flow* (Csikszentmihalyi 1988, 1992) krävs att utmaningarna och färdigheterna ökar hela tiden och att studenterna får arbeta på en tillräckligt hög kravnivå. I längden kan det bli påfrestande för studenterna att hela tiden pressas, men studier har hittills visat att en rimlig nivå av krav i första hand är konstruktiv (Lonka & Ketonen 2012: 65–66). Stress och utbrändhet bland studenter blir dock allt vanligare, så det känns angeläget att avvakta i väntan på mera forskning på den här punkten.

Lonka och Ketonen hävdar att det sammanhang i vilket ny kunskap motas påverkar lärandet mera än själva innehållet (2012: 67). Sammanhanget består egentligen av en praxisgemenskap (eng. *community of practice*) (Lave & Wenger 1991: 94–99). Det är den organiserade formen av gemenskapen som leder till att kunskap uppstår (Smith 2009: 3). Det behövs således ett gemensamt verksamhetsfält inom vilket en grupp kan verka. Jag upplever att läraren har en mycket central roll när det gäller att definiera verksamhetsfältet för studenterna. Bara genom upplevelsen av ett gemensamt sammanhang kan läraren bygga kunskap kumulativt för hela gruppen.

I sådana sammanhang kan läraren också gärna beakta s.k. *teachable moments*, situationer där en detalj – fråga eller kommentar – i undervisningsmomentet oväntat öppnar möjligheter att utvidga lärprocessen. Det har påvisats ett tydligt samband mellan lärarengagemang och effektivt lärande (Golden 1998: 250, Revell & Wainwright 2009: 211), och det tyder på att en passionerad lärare kanske lättare kan åstadkomma flyt (eng. *flow*) och nå speciellt värdefulla lärmoment (eng. *teachable moments*).

Likaså betonar Dysthe, Samara och Westrheim (2006, baserat på Lave & Wenger 1991) vikten av att studenterna deltar i en grupp där många befinner sig i samma lärsituation. Då praxisgemenskapen är uppbyggd så att studenterna känner sig delaktiga och accepterade i gruppen och att de kan utvecklas inom gruppen, ger det dem möjligheter att utveckla sitt lärande på olika nivåer (Dysthe m.fl. 2006: 301–302).

Om lärprocessen

Även om en lärprocess som innefattar aktiverande lärande i dagens läge automatiskt och intuitivt kan anses vara eftersträvänsvärt, är det angeläget att minnas att vi trots allt är rätt vana vid lärarcentrerade klassrum och att det tar tid att komma in i nya tankemönster. Det har t.o.m. visat sig att studenterna i vissa sammanhang fick sämre lärresultat¹ då aktiva undervisningsformer först introducerades (Lonka & Ketonen 2012: 72). Nuförtiden är studenterna redan från grundskolan vana vid aktiverande undervisningsformer, och en utmaning kan vara generationsklyftan mellan dessa studenter och vissa mera traditionellt utbildade lärare. Viktigast är dock att såväl lärare som studenter gör sig, samt görs, medvetna om vad lärande i denna miljö innebär.

En allmän uppfattning inom utbildning är att föreläsningar i regel är dålig pedagogik och att interaktion studenterna emellan är god. Även om man i vissa studier framhåller att föreläsningar är ett effektivt sätt att förmedla grundinformation (se t.ex. Horgan 1999: 76), anser man oftast att bakgrundsinformationen kan fås mera djupgående i dialog eller mera kostnadseffektivt genom läsning på egen hand. Man har också kunnat konstatera att då läraren är medveten om faktorer som påverkar lärprocessen och effektivt använder sig av aktiverande undervisningsformer kan också föreläsningar fungera meningsfullt (Revell & Wainwright 2009: 220–221). Föreläsningen kan dock ha en viktig funktion när det gäller att väcka studenternas intresse för ämnet²; det finns en själens brand som inte böcker eller webbsidor lätt kan förmedla. Detta gäller kanske i större utsträckning just inom humaniora och samhällsvetenskaperna än inom t.ex. naturvetenskaper.

Det finns en hel del praktiska metoder som läraren kan ta till för att aktivera studenterna på större föreläsningar, som diskussioner i par, korta

presentationsinlägg, frågor och svar, m.m. (se t.ex. Surgenor 2010). På grund av traditioner och av ekonomiska orsaker kommer dock föreläsningen sannolikt att vara en central undervisningsform också i framtiden.

Aktivt lärande innebär att studenterna aktivt deltar i lärprocessen, men också att undervisningen leder till konceptuella förändringar i studenternas tankesätt (Revell & Wainwright 2009: 212). Det betyder att läraren måste gå ett steg vidare från att bara rutinmässigt aktivera studenterna för att upprätthålla deras uppmärksamhet och bereda en miljö där kunskap kan skapas.

Pekrun, Goetz, Titz och Perry (2002: 99) har funnit ett tydligt samband mellan hur positivt studenterna förhåller sig till studierna och akademisk framgång. Deras forskningsresultat visar att detta samband i stor utsträckning beror på studenternas självreglering: uppfattningen att studenterna har kontroll över de egna studierna och den egna situationen. Likaså ger självreglering utrymme för kreativt lärande, som i sig är kopplat till element som olika metakognitiva strategier, förmågan att elaborera (revidera och anpassa) tankar, organisationsförmåga samt kritiskt tänkande (ibid.). Detta möjliggörs av att studenterna har ett positivt förhållningssätt till lärostoffet samt är engagerade i sitt eget lärande.

Enligt bl.a. Prince (2004: 4–5) är lärande i grupp mera effektivt än lärande på egen hand, och studierna visar också att studenterna har fått mest nytta av att en ”medelstor” andel av lärprocessen sker i grupp. Studier visar framför allt att studenterna lär sig bäst i grupp då själva processen och strävandena är gemensamma men prestationerna är individuella (s.k. kooperativt lärande), dvs. det delade grupplärandet är effektivare än då studenterna tävlar mot varandra (Prince 2004: 5).

Det har dessutom visat sig att korta, engagerande aktiviteter på en föreläsning ökar förståelsen för det undervisade materialet hos studenterna (Prince 2004: 4). Dessa aktiviteter bör dock vara grundade i lärandemålen och uppmuntra till reflektion. Trots att man räknar med att en student orkar koncentrera sig utan avbrott i cirka femton-tjugo minuter på en föreläsning (jfr Prince 2004: 4, Revell & Wainwright 2009: 210), räcker det alltså inte med bara en aktivitet för att även främja lärandet. Det är väsentligt att läraren involverar studenterna i lärprocessen, och aktiviteterna måste ha som syfte att studenterna aktivt tänker på vad de håller på med och ska lära sig (Prince 2004: 1). Det är det faktiska engagemanget, inte den tid det tar att lära sig, som är avgörande för lärresultatet.

Detta gäller också frågan om flerformsundervisning (s.k. *blended learning*; se t.ex. Joutsenvirta & Myyry 2010), där olika former av undervisning varieras (föreläsning, grupparbete, diskussion, nätbaserade uppgifter, självstudier, m.m.). Delvis är syftet att hålla uppe intresset hos studenterna och få dem att övervinna föreläsningströttheten, men lika viktigt är det att bemöta olika studenters olika sätt att lära sig. Då läraren på en kurs använder sig av ett bredare urval undervisningsformer är det mera sannolikt att flera studenter finner ett sätt att lära som gynnar dem, vilket leder till fördjupat lärande.

Användningen av problembaserat lärande (PBL) inom den högre utbildningen har ökat markant under de senaste tjugo åren. Det har visat sig att PBL är speciellt effektivt genom att det ökar förståelsen av det inlärd materialet samt förbättrar studievanorna i allmänhet (biblioteksbesök, självständigt läsande, kursnärvaro m.m.) (Prince 2004: 6). Dessutom verkar PBL öka studenternas förmåga att identifiera problem, diskutera och resonera (Gräslund 2000: 42). Det har däremot också visat sig att PBL kräver speciellt mycket stöd när det gäller självreglering av lärande. Det leder till att det är i kombination med kooperativt lärande (gemensam process, individuella prestationer) som PBL kan främja lärandet bäst (Prince 2004: 7). Man kan också tänka sig att PBL skulle gynna *learning by doing* (se t.ex. Revell & Wainwright 2009: 210–11), en metod i John Deweys (1859–1952) anda där studenten lär sig genom att experimentera och genom att vara aktörer i processen, inte bara åhörare och åskådare. Det är också troligt att PBL fungerar speciellt bra för studenter som redan har färdigheter i självreglerande lärandet, eftersom PBL eller liknande former av lärande kräver att studenterna har kognitiv flexibilitet och hög metakognitiv förmåga (Pekrun m.fl. 2002: 98).

Då man diskuterar lärande (och speciellt sambandet mellan lärande och minnesprocesser) är det också av vikt att reflektera över djuplärande vs ytlärande (Biggs & Tang, 2011, Revell & Wainwright 2009: 211–212). Att studenterna ska nå ett djuplärande med långvarig kunskapseffekt är det som undervisningen naturligt strävar efter, men tentamina inom högre utbildning tenderar, eller har åtminstone tenderat, att mäta ytlärande. En av orsakerna kan vara att det är lättare för läraren att bedöma tentamenssvar som rör sig på lägre kunskapsnivåer. Det här borde läraren ha i åtanke både då han eller hon ställer upp lärandemålen för kursen samt då tentamensfrågorna formuleras.³

Empiriska exempel från undervisningssituationer

Undervisningen inom ett filologiämne, där både (teoretiska) sakkunskaper och (praktiska) språkkunskaper är i fokus, tenderar av naturliga skäl att sträva efter en aktiverande prägel. Det övergripande målet med undervisningen innebär såväl att studenterna fördjupar sig t.ex. i språkhistoria, i språkvetenskap och i litteratur och kultur, som att man strävar efter att utveckla studenternas skriftliga och muntliga färdigheter samt textförståelse. Det är därför ganska självklart att undervisningen innehåller studentaktiverande element. Det är däremot inte alls lika självklart att dessa element har ett pedagogiskt syfte eller en pedagogisk förankring. I det följande presenteras några erfarenheter från min egen undervisning inom engelsk filologi vid Helsingfors universitet (HU).

PBL inom kurser i textanalys

Kurserna i textanalys inom engelsk filologi vid Helsingfors universitet bygger på den traditionella översättningsundervisningen men fokuserar ännu tydligare på språkanalytiska analysmodeller och -metoder samt erbjuder en bred inkörspport till textuella processer i allmänhet (se Kahlas-Tarkka & Salenius 2009). Undervisningen sker i grupper på högst tolv studenter, vanligtvis med en dubbeltimme (90 minuter) i veckan under en termin. Utöver lektionerna arbetar studenterna med regelbundna skriftliga hemuppgifter som sedan behandlas och diskuteras på lektionen. Slutbedömningen sker på basis av dessa hemuppgifter och/eller ett slutprov.⁴

På kursen i textanalys är det angeläget att få studenterna att själva föreslå olika lösningar på de översättningsproblem eller språkliga frågor som uppgifterna erbjuder. Ofta är lärarens styrning och kontroll av själva studiematerialet dock ganska total: läraren väljer vanligen samtliga övningstexter. Ibland önskar sig studenterna en texttyp eller ett ämnesområde (och ibland har de t.o.m. med sig en text som de önskar arbeta med), men för det mesta beslutar läraren om materialet. Orsaken till det är att det utöver tema och (sak)intresse är viktigt att erbjuda studenterna uppgifter med sådana språkliga utmaningar som bidrar till en bred filologisk förståelse.

Den individuella andelen av kursarbetet har en tydlig PBL-inriktning. Texten studenterna jobbar med (översättning, sammanfattning eller annan språklig uppgift) är ett "problem" de ska lösa, och studenterna utreder

själva vilken information de behöver samt letar fram den. Det är visserligen tillåtet att arbeta tillsammans och t.o.m. önskvärt att fråga utomstående om hjälp, men varje student har ansvar för sin egen uppgift. Då uppgifterna behandlas på lektionen arbetar man både i mindre grupper och hela undervisningsgruppen tillsammans (men eftersom kursen vanligen ändå inte överskrider tolv studenter är det fortfarande frågan om en form av grupparbete, inte t.ex. en föreläsningskurs på ca 100 studenter; se nedan). Studenterna får respons av såväl läraren som övriga gruppmedlemmar. Uppgifterna diskuteras och olika lösningsmodeller jämförs – ibland enas gruppen om en lösning, men inte alls alltid. Ibland blir studenterna otåliga och vill att läraren ska komma med sitt förslag, men oftast finner de själva en lösning.

På kursen i textanalys som har klara och tydliga mål fungerar den här kombinationen av individuellt arbete och gruppdiskussion förhållandevis bra. Studentresponsen har tydligt påvisat att just grupparbetet upplevts som meningsfullt och produktivt. Här har läraren ett stort ansvar när det gäller att bereda och utveckla "verksamhetsfältet" (se ovan): på basis av hemuppgifterna ser läraren vad studenterna kan och framför allt vad de behöver lära sig. Kurserna genomförs ofta på ganska olika sätt (även parallella grupper under samma termin). Olika studentgrupper har olika styrkor och svagheter, och metoderna för att nå lärandemålen kan tillämpas därefter.

Aktiverande lärande på kurser i litteratur

Grundkurser i litteratur inom filologi består ofta av stora övergripande föreläsningsserier; inom engelsk filologi betyder detta grupper på upp till 80–120 studenter. Av kostnadseffektiva skäl går det inte att genomgående dela in studenterna i smågrupper, så kärnan av undervisningen måste utgå från föreläsningar och studenternas individuella förberedande arbetspass (främst läsning av materialet).⁵

Till en del kan föreläsaren dela ut grundläggande information (som studenterna alternativt kan läsa sig till), men på en så stor kurs är lärarens uppgift också i hög grad att inspirera och aktivera studenterna. Som studentaktivitet används bland annat högläsning av dikter i par/små grupper eller korta små gruppdiskussioner inom ett ämne. Utöver att enbart rutinmässigt aktivera, har sådana övningar i första hand ett pedagogiskt syfte: genom att läsa högt upplever studenten rytmen och klangen i texten, och genom att diskutera (och kanske argumentera) bearbetar han/hon sin

uppfattning om texten i fråga.

Under de senaste åren har jag också aktiverat studenterna mera djupgående genom att ungefär halvvägs genom kursen be dem göra en diktanalys i par och skriva en gemensam uppsats. Uppsatsen har bedömts på skalan godkänd/underkänd, och med den har studenterna ersatt en av fem tentamensfrågor i slutprovet (och på det sättet har den inte heller medfört alltför mycket arbete för läraren). Pararbetet aktiverar studenternas engagemang i ämnet medan det inte tillåter alltför ojämn fördelning av arbetsbördan bland studenterna. Studenterna har uppskattat uppgiften eftersom de uppmuntras att arbeta tillsammans och att undersöka ämnet självständigt, och en del har fortsatt arbeta ihop under den senare delen av kursen och förberett sig för sluttentamen tillsammans. Analysuppgiften har också visat sig fungera bra med tanke på studenternas lärande mera generellt: sluttentamenssvaren har överlag blivit mera analytiska och genomtänkta.

På specialkurser inom litteratur (ämnesstudier eller fördjupade studier) är antalet deltagare ofta lägre, även om antalet kan variera mellan 10 och 40 studenter. En så stor variation i deltagarantalet leder naturligtvis till delvis olika undervisningsstrategier. Eftersom steget från massföreläsning till specialkurser ofta upplevs stort för studenten, är det ibland svårt att engagera studenterna för individuellt kunskapsförmande utan gedigen hjälp från läraren. Studenterna upplever ofta att de fortfarande behöver "föreläsningar" inom ämnet för att kunna/vilja uttala sig. Å ena sidan kan man som lärare välkomna detta; det finns för mycket "tyckande" inom och om litteratur, och analysen ska grunda sig på etablerade kriterier för att kunna bidra till den litteraturvetenskapliga diskussionen. Men å andra sidan önskar läraren också ibland att studenterna skulle vara aktivare på dessa kurser.

Det känns angeläget att aktivera studenternas egen lärandeprocess genom att styra dem i rätt riktning utan att forcera ett tillvägagångssätt eller metod. På en del specialkurser har jag bland annat inom specifika områden använt mig av att ha studenterna att läsa artiklar före lektionen, presentera dessa inför gruppen, diskutera, rita formler och bilder, m.m. Jag har också tidvis gått in för en Montessoriinspirerad (egentligen "Montessorimöter-PBL") metod där kursen har t.ex. tre olika infallsvinklar och studenterna själva får välja var de började. De går igenom alla delområden, men beroende på var de börjar blir betoningen (och mängden litteratur) olika. Slutresultatet tenderar också att vara glädjande varierande i fokus. Det är en tung metod första gången, men är värd att fördjupas vidare. Stu-

denterna tycks uppleva det som inspirerande att ha ansvar och ”kontroll” över vad de ska göra och hur de ska ta sig an frågeställningen.

Jag har även använt mig av virtuella seminarier i den nätbaserade undervisningsmiljön SecondLife, där varje medverkande (student och lärare) skapar sig en personifierad, virtuell rollfigur (en s.k. *avatar*) som deltar i övningarna. Det har studenterna uppskattat, och det har fungerat bra. Vissa riktigt blyga studenter har varit betydligt aktivare på nätet än i klassen. Ett ytterligare mervärde har varit att det på det virtuella seminariet även kunnat medverka en lärare som befunnit sig i ett samarbetsuniversitet i ett annat land. Läraren har deltagit såväl i diskussionen som i evalueringen. Eftersom betydelsen av virtuell undervisning har betonats starkt under de senaste åren har olika nätbaserade lärplattformar (framför allt Moodle) blivit allt vanligare. Studenterna vid HU verkar vara redo att ta emot olika nätbaserade tilläggsattribut till en traditionell kurs: Moodle-diskussioner, nätbaserade förhör m.m. De vill också gärna ha kursmaterial på nätet. Men de har inte visat sig vara lika redo att byta ut klassrumsundervisningen helt (eller ens till en stor del) mot nätbaserade kurser. Till exempel på en kurs där lektionerna en del av veckorna utbyttes mot Moodle-diskussioner klarade gruppen inte av att aktivera sig (eller: läraren klarade inte av att aktivera dem) till verksamhet på nätet. Studenterna var mycket aktivare och ”vaknare” efter en klasstimme, men motivationen tenderade att inte riktigt hålla i sig. (Det kan visserligen också bero på att dagens lärargeneration inte alltid klarar av att få ut allt som programmet har att erbjuda.)

Forskningen har också tydligt visat att det sätt på vilket samhället och våra liv är uppbyggt i dagens läge starkt gynnar lärande öga mot öga (Lonka & Ketonen 2012: 72) – den virtuella utvecklingen till trots. På den här punkten finns det dock en hel del att utveckla. Det är inte omöjligt att tänka sig att den nätbaserade undervisningen – som komplement om inte ensam – kan nå sådana aspekter av lärande som de traditionella undervisningsformerna inte förmår och den nätbaserade undervisningen kan på så sätt förbättra och stöda det individuella lärandet (jfr Axberg & Knutar 2000).

Studiepar vid seminarierna

På seminarierna inom engelsk filologi vid HU ska studenterna skriva ett större individuellt slutarbete (en kandidatsuppsats eller en pro gradu-avhandling). Seminariegrupperna består vanligtvis av högst tolv studenter. Utmaningen på dessa kurser är att studenternas egna projekt – även om

seminariet har ett övergripande tema – ofta kan skilja sig en hel del från varandra. Kognitivt starka studenter finner lätt sin väg, arbetar självständigt och slutför oftast arbetet, medan svagare studenter kan känna sig mycket isolerade och behöver mycket stöd.

För att balansera upp den stora individuella betoningen har jag gått in för studiepar (s.k. *learning partners*). Då delas gruppen in i sådana par vars projekt mest påminner om varandras och/eller som kan hjälpa och stöda varandra.⁶ Studieparen studerar tillsammans, håller kontakt och hjälper varandra på slutrakan.

Studenterna har överlag varit mycket nöjda med *learning partners*-systemet. Det händer förstås ibland att paren inte har så mycket nytta av varandra, men även då brukar de framskrida sida vid sida, utan mycket samarbete. För det mesta blir paren sammansvetsade, de inspirerar varandra, stöder och hjälper, och ofta blir de goda vänner på grund av sitt fördjupade gemensamma intresse. Studentresponserna har dessutom bland annat tagit fasta på att studenterna ”tillåtits vara osäkra tillsammans med någon”.

Diskussion

Studier har tydligt visat att kunskap skapas bäst i växelverkan mellan läraren och studenterna (samt studenterna sinsemellan) (Lonka & Ketonen 2012: 67) och mina egna lärar erfarenheter stöder den teorin. Detta ställer vissa förutsättningar för de metoder som kunde aktivera studenten i lärandet samt som kan tänkas skapa lärande av hög kvalitet. Det betyder bland annat att studenterna bör beredas möjligheter att bemöta lärarens undervisning och ges tillfällen att diskutera med varandra. Det är därför viktigt att betona den konstruktivt samordnade undervisningen samt den forskningsbaserade undervisning som bl.a. Helsingfors universitets strategi (s. 12) efterlyser. Utgående från det tankesättet uppstår kunskap inte genom gemenskapen i sig, utan den kräver bearbetning och beredning – oftast av en lärare. Kunskapsuppbyggnad genom dialog förverkligas bland annat genom tillämpningen av studiepar (eng. *learning partners*).

Det är också tydligt både utgående från forskning och praktisk erfarenhet att studenter lär sig bäst i grupp (Prince 2004: 4–5). Delvis är det frågan om stimulansen i gruppaktiviteten, delvis är det växelverkan, utbytet av tankar, som är den centrala komponenten. Därför fungerar t.ex. de

små diskussionerna på stora föreläsningar, i sig ett enkelt sätt att aktivera studenterna, också som ett pedagogiskt verktyg. Det här betyder att en föreläsning måste beredas som ett gruppinläringstillfälle, inte bara som en stund då individer kommer samman för att stöda sin individuella läroprocess.

Eftersom det däremot visat sig att det just är en ”medelstor” andel av läroprocessen som bör/behöver vara gruppbaserad för att studenterna ska uppnå bästa möjliga läroresultat (Prince 2004: 4–5), bör man också ge studenterna tid att individuellt reflektera över materialet. En föreläsning med aktiverande inslag kan erbjuda just den balansen. För att fungera främjande för lärandet bör de aktiverande inslagen på föreläsningarna planeras utgående såväl från lärandemålen som från föreläsningens aktuella material och presenteras för studenterna som ett led i att bygga upp lärandet. Transparensen bidrar till att aktivitetspassen fungerar optimalt och inte ses enbart som underhållande jippon av studenterna.

För att specifikt betona sammanhanget av läroprocessen tänker jag mig att det är viktigt att medvetet utveckla föreläsningen till ett lärsammanhang eller ”verksamhetsfält”. Med hjälp av bland annat lärdagböcker (som läses av t.ex. studiepar) eller webbaserade diskussioner (t.ex. i Moodle) kan man förverkliga den externa diskussionen och den interna reflexionen i läroprocessen även inom föreläsningsskurser med stora undervisningsgruppen där läraren kanske inte har tid att i detalj gå igenom alla studenters individuella texter.

Ytterligare en avgörande faktor för kunskapsuppbyggnad är att aktiverande lärande måste ta steget vidare från aktivitet till reflektion. För att nå ett tillstånd av *flow*, där kunskap skapas och utvecklas, måste aktiviteten engagera studenterna till självständigt tänkande och argumentation. För detta ändamål bör studenterna engageras på en tillräckligt hög krav- och kunskapsnivå. För att finna en balans mellan engagemang och krav, och för att inte orsaka oöverkomlig stress för studenterna, är det i första hand viktigt att kraven alltid bygger på studenternas tidigare kunskap inom ämnet. Den här balansen måste man beakta mer än forskningen kanske hittills gjort. Det är viktigt att finna sätt att nå och upprätthålla *flow* på ett sätt som ställer lämpliga krav på studenternas engagemang och kunnande utan att förorsaka orimligt mycket stress.

Teachable moments är något som har en koppling till *flow* och som egentligen lika lite kan planeras in i en undervisningssituation; men man bör ha en

beredskap för dem. Lärare behöver mera medvetet och effektivt ta vara på dessa tillfällen eftersom de visar på stunder då studenterna reagerar aktivt på det som föreläses samt visar intresse för att fördjupa sitt kunnande.⁷

Sammanfattning

Trots att man lätt uppfattar lärprocessen och aktiverande lärande olika beroende på om det gäller stora eller små undervisningsgrupper, ter sig problematiken på djupet ganska liknande oberoende av gruppens storlek. Det är viktigt att inte låta studenterna på en stor föreläsning bli anonyma eller passiva bara p.g.a. den stora deltagarmängden. Det kan uppstå mycket dialog i och omkring en föreläsning, och det är i sista hand den meningsfulla lärmiljön som får studenterna att reagera och vara aktiva och på så sätt känna sig delaktiga i att skapa kunskap.

Likaså är det viktigt att också låta studenterna i smågruppsundervisningen få sin del av "föreläsning", att låta dem vila i ny information samt vara delaktiga i lärarens sakkunskap. Den kunskapsskapande dialogen måste få material att bygga på och tankarna ro att väckas.

Man kan, och ska, i själva verket ställa samma förväntningar på *själva lärprocessen* i båda fallen. Det centrala för läraren är att fokusera på aktiverande lärande i varje undervisningstillfälle samt att ständigt sträva efter medvetenhet och transparens i undervisningen. Men betoningen är inte på undervisningen i sig utan på det som studenterna tar med sig från lektionen – till nästa lektion, till arbetslivet, till livet. Lärarens roll är inte så mycket att förmedla information som att bereda situationer – och ta vara på stunder – då kunskap skapas.

Referenser

- Axberg, Mikael & Peter Knutar, 2000. Internetbaserad undervisning i vetenskaplig metod och självständigt arbete. I: *Att undersöka det pedagogiska frirummet. Några ämnesdidaktiska projekt vid Uppsala universitet*, red. av Bengt Ekman. 25–28. Rapport 23. Uppsala universitet.
- Biggs, John. & Catherine Tang, 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw Hill. Society for Research into Higher Education.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 1988, 1992. The Flow Experience and its Significance for Human Psychology. I: *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, red. av Michail Csikszentmihalyi och Isabella Selega Csikszentmihalyi. 15–35. Cambridge University Press.
- Dysthe, Olga, Akylina Samara & Kariane Westrheim, 2006. Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31 (3): 299–318.
- Golden, Betsy Jane, 1998. *Jewels of the Journey. 12 High School Seniors' Stories of Best Teachers and Significant Lessons Learned*. Columbia University, NY. Opublicerad doktorsavhandling.
- Gräslund, Anne-Sofie, 2000. Problembaserad undervisning på AB-kursen i arkeologi. I: *Att undersöka det pedagogiska frirummet. Några ämnesdidaktiska projekt vid Uppsala universitet*, red. av Bengt Ekman. 41–42. Rapport 23. Uppsala universitet.
- Heikkilä, Annamari, Kirsti Lonka, Juha Nieminen & Markku Niemivirta, 2012. Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education* (2012) 64: 455–471.
- Helsingfors universitets strategi 2013–2016, 2012. <http://www.helsinki.fi/strategin/>. Helsingfors universitet.
- Horgan, Jennifer, 1999. Lecturing for learning. I: *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education* (2nd ed.), red. av Heather Fry, Steven Ketteridge & Stephanie Marshall. 75–90. London: Kogan Page.
- Joutsenvirta, Taina & Liisa Myyry (red.), 2010. *Blended Learning in Finland*, http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/blended_learning_Finland.pdf.
- Kahlas-Tarkka, Leena & Maria Salenius, 2009. Översättning till och från modersmålet. I: *The Road to Translation – Festschrift in Honour of Ritva Leppihalme*, red. av Outi Paloposki. Helsinki English studies: electronic journal of the Department of English at the University of Helsinki, Vol. 4.
- Lave, Jean & Etienne Wenger, 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Lonka, Kirsti & Elina Ketonen, 2012. How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, No 2–3.
- Pekrun, Reinhard, Thomas Goetz, Wolfram Titz & Raymond P. Perry, 2002. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist* 37 (2): 91–106.
- Prince, Michael, 2004. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education* 93 (3): 223–231.
- Revell, Andrea & Emma Wainwright, 2009. What Makes Lectures 'Unmissable'? Insights into Teaching Excellence and Active Learning. *Journal of Geography in Higher Education* 33 (2): 209–223.
- Smith, Mark K., 2003/2009. Communities of practice. I: *The encyclopedia of informal education*, http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm.
- Surgenor, Paul, 2010. *Teaching Toolkit*. <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlt0021.pdf>.

Noter

1. I detta sammanhang betonas i första hand det kvalitativa lärresultat i stället för att inkludera variabler som t.ex. studenternas självkänsla, sociala förhållanden eller stöd av gruppen (Prince 2004: 5), trots att dessa i hög grad också visat sig påverka lärandet (Lonka & Ketonen 2012: 64).
2. Jag höll en gång en kurs inom metafysisk poesi där jag tyckte mig vara mycket aktiverande och lät studenterna läsa litteratur och presentera den i klassen. Studenterna tyckte däremot efteråt att de hellre hade hört mig föreläsa eftersom de kommit till kursen just för att höra "en expert". Jag vill ju dock tro att "experten" styrde deras lärande genom att styra deras läsande samt diskussionerna, men här hade säkert en tydligare genomgång av lärandemålen och metoderna i början av kursen förtydligat situationen för bägge parterna.
3. Det är dock visserligen inte heller alltid säkert om undersökningarna i litteraturen hunnit komma åt långvarig djupinläring. Oftast görs undersökningarna i universitetsmiljö, och man kommer inte nödvändigtvis åt tillämpningen av det inlärdas t.ex. i arbetslivet.
4. Lärandemålen för kursen i textanalys är att studenten efter avlagd kurs ska kunna: 1) analysera och förstå engelskspråkig text, 2) behandla texter kontrastivt, 3) söka och utvärdera informationskällor kritiskt, samt 4) producera flytande svensk text med utgångspunkt i en engelsk text (studiedatabasen WebOodi; min övers.).
5. Som exempel kan ges lärandemålen för en introduktionskurs till senare brittisk litteratur: "Efter kursen känner studenten till den centrala brittiska litteraturen från

1700-talet till 1900-talet, förstår litteraturens betydelse, kan analysera den samt kan placera litteraturen i sitt sammanhang” (studiedatabasen WebOodi; min övers.).

6. Det är naturligtvis möjligt att låta studenterna också själv välja sina par. Fördelen med att läraren gör det är att hen kanske har kunskap om studenternas styrkor eller svagheter inom studierna, vilket kan påverka hur studenterna fungerar som par.

7. Golden har dock påpekat att passion ensam inte räcker; passionen måste vara kopplad till ”ett engagemang i kompetens” (eng. *Commitment to Competence*) (1998: 257–259).

Video som lärmätod: Universitetslärarens reflektioner kring användningen av audiovisuella medier i sin undervisning

Camilla Haavisto

Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet

*Abstract: Teaching with video: University lecturers discuss their use
of audiovisual media in the classroom*

University lecturers are increasingly using audiovisual material in class. A web-based video can be used in order to make theories more concrete, a news insert to entice discussion and a video-filmed lecture to reach students over a distance. The aim of this article is to discuss how audiovisual material such as documentaries, fictive films or film sections, news inserts and video-filmed lectures can help university teachers and students to relate to themes such as ethnicity, racism and global injustice. On a theoretical level, it is argued that moving pictures have an extraordinary capacity to emotionally touch audiences and to bridge geographic and cultural distances. The study does not present a generalizable picture of the motives that university lecturers have when choosing to use audiovisual material in class but wants to inspire teachers to think about teaching as a multimedial activity. The purpose is to encourage teachers to engage in self-reflection; to use audiovisual material in class is seldom a good idea if the activity is thought of as an end in itself.

Inledning

När universitetslärare i relativt etniskt och kulturellt homogena miljöer, som i Finland, inleder sina kurser i etnicitet eller globala studier, märker de ofta hur deras studenter saknar erfarenhet av den verklighet som etniska minoriteter lever i. För universitetslärare som själva allt som oftast är ljushyade och har en medelklassbakgrund, kan det då vara nödvändigt att ta till särskilda pedagogiska metoder för att engagera studenterna i fråga om

mångkulturella och/eller postkoloniala teman. Mot den här bakgrunden studerar jag i denna artikel hur en inkorporering av audiovisuellt material i närundervisningen kan gynna ett djupinriktat lärande och bidra till att studenterna ifrågasätter kunskapsstrukturer som t.ex. indelningen i "oss" och "dem", "västvärlden" och "de andra", men även sådana strukturer som produceras i föreläsningssalen (jfr Jacobs & Brooks 1999). Därför är syftet med den här studien att belysa hur audiovisuellt mediematerial (dokumentärer, fiktiva filmer, filmsnuttar, nyhetsinslag och föreläsningssvideor) kan hjälpa universitetslärare och studenter att bemöta sådana frågor som berör den sociala konstruktionen av ras/etnicitet och etiska dilemman som har att göra med globaliseringen av ekonomiska system.

Utgångspunkten är att audiovisuella medier, då de används i föreläsningssalen, kan göra lärprocessen meningsfull och göra det lättare för studenter att sammankoppla teoretiska begrepp med upplevd verklighet, att skilja mellan nya idéer och kunskap som redan finns, att kritiskt evaluera forskningsfältet och att avgöra vilka koncept och teorier som är viktigare än andra (Fry, Ketteridge & Marshall 1999: 18¹).

Tanken om att rörliga bilder är betydelsefulla ur ett pedagogiskt perspektiv är långt från ny. Så tidigt som 1922 deklarerade Thomas Edison att rörliga bilder kommer att revolutionera vårt utbildningssystem och ersätta våra skolböcker, om inte helt, så åtminstone delvis (Cuban 1986: 9). Å ena sidan visar Edisons vision hur ny teknologi ofta till en början kopplas samman med orealistiska förväntningar på mediets revolutionerande fördelar och universella tillämpningsbarhet (jfr Krippel, McGee & Moody 2010: 5). Föreläsningarna på universitetsnivå ser idag inte helt likadana ut som för hundra år sedan men böcker utgör fortfarande en viktig del av studenternas vardag. Således kan vi knappast tala om att audiovisuella medier har haft en revolutionerande inverkan på undervisningen. Å andra sidan pekar forskning på att användningen av audiovisuella medier i formella och informella undervisningsmiljöer kan ha stora fördelar. Enligt en av de första teorierna om s.k. multimedialt lärande kan kognitiva processer hos studenter stimuleras av att rörliga bilder kombineras med tal (Mayer 1997: 18). Nyare pedagogiska studier i sin tur både noterar och lovordar den ökade mängden audiovisuellt material som finns tillgängligt på webben och som det är meningen att t.ex. studenterna tittar på antingen hemma eller på någon annan lämplig plats, vanligen utanför formella lärmiljöer. Möjligheten att pausa, titta på videoklipp på nytt och följa med en värtalig föreläsare är en klar

fördel för studenten enligt bl.a. Charles Binghman (2011: 516)².

Jag återkommer till dessa teorier inom kort men först följer ett exempel från min undervisning i kulturstudier.

Är värdeneutralitet något att sträva efter?

Då jag i början av 2000-talet undervisade en introduktionskurs i brittiska kulturstudier för första årets studenter i film och television vid en yrkeshögskola i Finland var utmaningarna många. För det första var det studenternas första så kallade teoretiska kurs och för många var det också den första inblicken i ett akademiskt lärande. De flesta var unga, kom direkt från gymnasiet och hade sökt sig till en yrkeshögskola för att bedriva praktiska studier. För det andra hade kursen ambitiösa lärandemål. Målsättningen var att studenterna skulle lära sig att analysera sina egna medieproduktioner på ett kritiskt vis, reflektera över normer och maktförhållanden i samhället och att lära sig de dominerande tankegångarna som den kritiska Frankfurtskolan fört fram inom området för kulturstudier. Med andra ord så hade de flesta sökt sig till skolan för att lära sig bemästra flerkamerateknik, inte för att läsa Stuart Hall och begrunda meningen med sådana begrepp som etnicitet, genus, makt, socialt ansvar och representation. När kursen väl kom igång övade vi vårt "kritiska öga" genom att titta på musikvideor av rap-artisten Eminem och vi detaljanalyserade gamla tv-reklamer för rengöringsmedel och bilreservdelar. Som stöd för lärandet läste studenterna akademiska artiklar och ombads föra lärdagbok över aha-upplevelser och den egna lärprocessen.

Den summativa responsen av eleverna var i stort mycket positiv och också de övriga lärarna berättade att kursen stärker studenternas kunskap om terminologi och stöder dem i utvecklandet av ett kritiskt tankesätt gentemot ideologiska, politiska och sociala maktförhållanden i såväl media-branschen överlag som i deras egna medieproduktioner mer specifikt. Trots det här fanns det varje år en liten grupp studenter som bjöd på motstånd under kursens gång. Kritiken koncentrerade sig ofta på vad de benämner som "kursens politiska agenda". Jag minns framför allt en students respons på kursen:

Kursen var underhållande men det var svårt att förhålla sig seriöst till innehållet då läraren hade en så tydlig vänsterriktad multikultiagenda.

Studenterna i fråga har missat de viktigaste poängerna i början av kursen vilka berörde vikten av att förstå Frankfurtskolans version av kritisk teori som en tradition bland andra. Studentresponsen visar också att vissa fortfarande anser att undervisning ska vara en aktivitet som går ut på att förmedla kunskap på ett så till synes ideologiskt och politiskt neutralt sätt som möjligt.

Det här exemplet relaterar till frågor som berör kunskapsproduktionens och den högre utbildningens roll i det postmoderna samhället – ett tema som flera samhällsvetare och filosofer begrundat (t.ex. Habermas 1989, Delanty 2001). Ett deltema i den mångfasetterade debatten är ifall det i en tid som präglas av stora förändringar (ökad migration, global befolkningstillväxt, vänster- och högersinnade nya extremrörelser, konsensuspolitikens slut, etc.) är viktigt att universiteten fostrar progressivt sinnade studenter som har djup kännedom om såväl lokala som globala orättvisor och som visar medkänsla för mindre gynnade individer och grupper. Ifall svaret är jakande, ska målsättningen då göras explicit eller inkorporeras i upplysningstidens mål om att universitet ska sträva efter “att belysa kunskapen i helhet (eng. *whole body of learning*) och lägga fram principerna såväl som grunden för allt vetande” (Schleiermacher citeras av Lyotard 1984: 33, min övers.)?

Mot en radikalt demokratisk utbildning

För att besvara den här principiella frågan måste vi först klargöra de teoretiska antaganden som den här studien bygger på. Här utgår jag från att lärandemålen med större sannolikhet uppnås ifall studenterna känner sig känslomässigt engagerade i de teman som undervisningen berör (t.ex. Knight 2002). Eftersom engagemang i sin tur gynnas av att studenterna både på ett rationellt och emotionellt plan intresserar sig för en viss tematik, behöver läraren inte välja bort sådana undervisningsformer som har känsloväckande potential. Detta gäller specifikt kurser som explicit har en mångkulturell eller postkolonial agenda, och/eller som strävar efter att uppmuntra studenterna att kritiskt reflektera kring globala maktförhål-

landen samt dess globala och lokala konsekvenser. Här följer jag Martha Nussbaums (2001: 311–314) tankar om att både emotionella och kognitiva aspekter måste finnas för att medkänsla med socialt utsatta människor och grupper ska väckas.

Inom pedagogikens fält kan mitt intresse för att skapa undervisningsmiljöer som gynnar medkänsla relateras till ett av pedagogikens delområden, nämligen den kritiska pedagogiken (Freire 1970). Som Douglas Kellner och Gooyong Kim (2010: 1) påpekar, strävar den kritiska pedagogiken efter att samtidigt stöda individens utveckling och att främja social förändring mot ett allt mer likvärdigt och rättvist samhälle. I motsats till pedagogikens reproduktiva roll är den kritiska pedagogiken normativ. Vi kan nästan tala om en slags kulturpolitik som strävar efter att skapa bättre livsmiljöer, ofta för sådana individer och grupper som är marginaliserande och/eller riskerar att bli åsidosatta av olika typer av eliter.

Under största delen av sin existens har universiteten inte brytt sig om den kritiska pedagogikens grundprinciper. Som Delanty (2001: 2) påpekar så har de stora sociala rörelserna under modern tid, så som arbetarrörelsen, medborgarrättsrörelsen i USA och kolonialismens upplösning, haft lite att göra med universiteten som han liknar vid isolerade elfenbenstorn. Det här betyder inte att progressivt sinnade lärare och socialt och politiskt aktiva studenterna är en bristvara. På många håll har akademiker hotats, fängslats och torterats för sina radikala idéer. Studentrörelsen på 1960- och 1970-talen är också exempel på att universitetet inte är isolerat från de sociala och politiska förändringskrafter som kommit att präglade vår tid.³

Mot den här bakgrunden kan vi gå tillbaka till exemplet från min undervisning. Borde jag ha bett om ursäkt av studenterna för att min undervisning i brittiska kulturstudier var för politisk och att det antirasistiska engagemanget var för starkt? Borde yrkeshögskolor och universitet överlag ha en explicit antirasistisk agenda? I en postkolonial, Paulo Freire-inspirerad kontext är det enkelt att besvara följande frågor: nej och ja. Enligt Henry Giroux, en av Freires främsta efterföljare är det nödvändigt att offentliga institutioner, däribland universitet, erkänner Freires tankar om undervisningen som en potentiell främjare av demokrati och empowerment. Det här är särskilt viktigt i dessa tider som präglas av värdekonserveratism (Giroux 2010)⁴.

Genom att anamma ett kritiskt tankesätt inom utbildningen kan vi bidra positivt till studenternas självkänedom. Freire menar också att vi kan mo-

tivera dem till att finna kopplingar mellan individuella problem och bredare sociala kontexter. En av de viktigaste processerna som äger rum är där studenterna märker att orättvisor präglar många sociala kontexter. Det är först efter att studenterna har blivit medvetna om sin möjlighet att skapa förändring som hon eller han kan bekämpa förtryck.

Freire utvecklade sin pedagogik i syfte att främja marginaliserade och förtryckta gruppers emancipation. Således är Freires pedagogik betydelsefull i den här kontexten där globala, etniska, kulturella och ekonomiska maktförhållanden betonas. I likhet med exempelvis Walter Jacobs och Dwight Brooks (1999), använder jag inte kritisk pedagogik i ett sammanhang där marginaliserade studenter, eller studenter som riskerar att marginaliseras, uppmuntras till emancipation. I stället är det ljushyade, socialt och ekonomiskt privilegierade studenter som tränas i att känna igen och kunna analysera etniska, kulturella och ekonomiska orättvisor och som uppmuntras att engagera sig i kampen mot globala och lokala missförhållanden.

Vissa kanske hävdar att gränsen mellan att uppmuntra och manipulera är luddig, speciellt eftersom audiovisuellt material flitigt använts i propagandasyfte och används än idag. Strävar jag då i min egen undervisning efter att förstärka den manipulativa effekten av mitt eget anti-rasistiska och globaliseringskritiska budskap genom att förevisa audiovisuellt material som på ett multisensoriskt plan påverkar studenterna starkare än vad mina föreläsningar hade gjort? Naturligtvis inte. I citatet nedan hävdar Freire att den kritiska pedagogiken bygger på att undervisningen inte kan och inte heller ska vara helt värdeneutral utan istället radikalt demokratisk. Enligt den här principen är det viktigt för läraren att klargöra sina ideologiska värderingar men samtidigt vara mån om att inte tvinga ett visst tankesätt på sina studenter.

I can't manipulate [students]. On the other hand, I can't leave students by themselves. The opposite of these two possibilities is being radically democratic. That means accepting the directive nature of education... We must say to the students how we think and why. My role is not to be silent. I have to convince students of my dreams but not to conquer them for my own plan. Even if students have the right to bad dreams, I have the rights to say their dreams are bad (Freire i Shor & Freire 1987: 157).

Studiens empiri

I denna teoretiska kontext har jag utfört en fallstudie för vilken jag intervjuat tre universitetslärare. Två av dem som intervjuats undervisar i sociologi men med olika betoningsområden och en undervisar humanitär logistik.⁵ Jag använder också mina egna erfarenheter av att undervisa humanitär kommunikation som exempel (berättelse nr. 3).

Jag gjorde intervjuerna för att ta reda på om audiovisuella medier kan användas för att konstruera rum där djupinriktat lärande kan ske och i så fall hur. Det är värt att understryka detta eftersom jag i motsats till många studier (t.ex. Mayer 1997) inte genom intervjuerna strävar efter att avgöra hurdan effekt olika typer av audiovisuella material har på lärandet. Inte heller kommer jag att erbjuda en heltäckande beskrivning av hur audiovisuella medier i allmänhet används vid finländska universitet.

Intervjuerna räckte 20–30 minuter, och jag uppmuntrade universitetslärarna under intervjuernas gång att fokusera på ett eller högst två exempel på hur de utnyttjat audiovisuellt material i sin undervisning. Jag bad dem explicit att inte diskutera copyright-frågor i det här sammanhanget. Vad lärare har rätt att visa och inte visa i undervisningen ändras hela tiden och i den här studien är det en alltför omfattande fråga att ta ställning till.⁶

I intervjuerna har jag fokuserat på innehållet och inte på hur det sägs. Således har jag valt att inte transkribera ljudbanden. Jag har analyserat intervjuerna i helhet med hjälp av metoden för narrativ analys (Lyons & Kubler LaBoskey 2002) men för att kunna delge berättelserna har jag rekonstruerat dem i mer kompakt form. De kursiverade textstyckena är således inte direkta citat utan sammandrag av det lärarna berättade⁷.

Fyra berättelser om hur audiovisuellt material används i undervisningen

Berättelse 1: Om att undervisa logistik med hjälp av AlJazeera och “autentiska” röster från Indien. TV-inslaget heter *Mumbai's Lunch on Wheels* (2009).

Första gången jag använde video i föreläsningssalen så var det nog främst på grund av tidsmässiga orsaker. Jag var oerfaren som föreläsare och blev plötsligt inkastad framför 300 studenter. Jag hade valt ut några videoklipp som jag tänkte att jag skulle visa ifall det blev tid över som behövde fyllas ut. Jag hittade Mumbai's Lunch on Wheels på YouTube av en händelse

men redan efter första gången så visade den sig var mycket nyttig med tanke på kursens tema. Det är bara ett några minuter långt inslag från AlJazeera som skildrar så kallade dabbawallas eller lunchbud som upprätthåller ett välfungerande system genom vilket lunchpaket från hem når byråer runt om i Mumbai. Paketerna skickas iväg som rykande heta och fräscha förpackningar och anländer på kort tid till andra sidan staden, fortfarande rykande och fräscha. Lunchbuderna kan inte ens läsa. De bor i en stad med 14 miljoner människor och de tar hand om hundratusentals lunchpaket utan att nästan någonsin göra ett misstag. Det förvånar mina studenter. De läser litteratur som betonar teknologiska lösningar och olika system genom vilka de kan spåra produkter. Ifall spårningen misslyckas, så har du misslyckats i ditt jobb. Den här videon visar att logistik är något människonära och att den kan fungera utan enorma teknologiska insatser. Den visar också att västvärlden inte är bäst på allt.

Jag märkte att studenterna ofta refererade till videon i tenten. Jag började dra nytta av det här. Till exempel, ifall jag spontant blev ombedd att definiera en vetenskaplig term så kunde jag illustrera definitionen med ett exempel från videon. Så – ja – jag är övertygad om att videon hjälper studenter att tänka kritiskt. Den hjälper dem att reflektera över den litteratur de läser, det jag föreläser om, sina egna idéer om västvärlden. Det är ett kort inslag men det är välgjort och roligt. Det är nästan som om det blivit gjort i syfte att uppfylla de lärandemål som kursen har.

Berättelse 2: Om att undervisa sociologi med hjälp av HBO-dokumentären *Middle Sexes: Redefining He and She* (2005) som bland annat skildrar två afrikanska kvinnor som har en kärleksrelation.

Ifall vi pratar om narration och filmteknik, val av karaktärer, och så vidare, så är *Middle Sex* inte världens bästa dokumentärfilm. Den är inte ens särdeles bra. Den är gammal, den består av så kallade vaginamonologer och mycket av det som sägs är inte relevant i en europeisk kontext. Jag använder den ändå för den skildrar saker och relationer som mina studenter annars inte kommer åt att se. Jag undervisar en introduktionskurs i sociologi, och mina studenter är helt omedvetna om hegemoniska maktförhållanden i samhället. De kommer direkt från gymnasiet och har föga kunskap om hur det är att leva som sexuell och/eller etnisk minoritet i ett majoritetssamhälle. En gång hade jag en student som aldrig hört uttrycket regnbågsfamilj. Jag antar att personen i fråga aldrig läser tidningar, men hur kan man inte ha hört uttrycket?!

Jag har funderat på att överge just denna film eller på att ersätta den med en annan film men den funkar så bra för studenterna; den överraskar dem, den får dem att diskutera och att kontextualisera föreläsningarna, så jag tänker nog hålla kvar videon i kursplanen, åtminstone tills vidare. Genom videon lär de sig viktiga saker, de lär sig centrala begrepp och de lär sig reflektera över vad "social konstruktion" betyder i praktiken.

Berättelse 3: Om att undervisa kommunikationslära genom ett YLE-inslag som berör immigranter och brott.

Det här är ett ganska hemskt nyhetsinslag. Ett av de värsta jag sett på YLE. Det handlar om invandrare och brott och är milt sagt stereotypiserande. Varje gång poliser visas i inslaget och de sägs leta efter invandrare som är inblandade i brottsliga händelser, så spelas en musik som är mer typisk för detektivserier än för nyhetsinslag. Och även om hela inslaget handlar om invandrare så intervjuas inte en endaste en representant för någon invandrargrupp. När vi diskuterar vem som får komma till tals i inslaget så berör vi stora idéer som synlighet i det offentliga samtalet, lyssnandets politik (the politics of listening), hegemoni och makt.

Inslaget ingår i en europeisk anti-rasistisk verktygslåda, men jag använder inte inslaget enligt anvisningarna. Jag använder det för att väcka diskussion i föreläsningssalen. Det är ett inslag som alla kan kommentera. De diskriminerande och stereotypiserande mekanismerna är så övertydliga att det är ett bra exempel att börja med då man lär sig analysera mediematerial kritiskt. Men jag har använt inslaget på många sätt; för att belysa metodologiska, filmtekniska och teoretiska problem.

Mina studenter brukar bli förvånade över inslaget. De som nyss har inlett sina studier brukar också bli lättade av att märka hur enkelt det är att analysera mediematerial. Problemen är så synliga. I finländsk media brukar de diskriminerande mekanismerna och representationerna vara mer implicita. Då krävs det en djupare kunskap om olika analysmetoder för att komma åt problemen. Den här snutten är däremot bra att börja med.

Berättelse 4: Om att använda långfilmen *Mammoth* (2009) i undervisningen av en grundkurs i etnicitet

Jag undervisar en kurs i etnicitet för första årets studenter. Lärandemålen är väldigt elementära för studenterna kommer utan förkunskaper. Kursen strävar efter att introducera sådana koncept som essentialiserande, konstruktionism, invandring och postkolonialism. *Mammoth* är en av många filmer som visar vad de här begreppen kan betyda i "verkligheten". Filmen är lång, så vi brukar vi bara se på delar av den i klassen. Men jag uppmuntrar alltid studenterna att se hela filmen hemma.

Jag vill inte prata illa om mina studenter men sanningen är att de inte kan så mycket då de börjar kursen. Det finns så många aspekter av globalisering, etnicitet och makt som de aldrig tänkt på som privilegierade nordbor. Genom att visa dem delar av *Mammoth* vill jag ruska om dem. Vissa har sett filmen tidigare men de har sett på den som vilken fiktiv film som helst. Nu ser vi filmen med kritisk blick och analyserar den som ett exempel på globaliseringens avigsidor. Jag vill att de ska lära sig att se mediematerial utan att bli förblindade av vackra skådespelare och en spännande berättelse. I föreläsningssalen uppmanas de att relatera teoretiska begrepp till den audiovisuella verklighet som förevisas för dem. Det här sättet att

se på film är nytt för dem och de lär sig mycket av det. De lär sig att länka de teman som berörs till litteratur och till händelser i sin egen och andras vardag. Det här är en egenskap som varje sociolog behöver.

Förutom de här aspekterna så använder jag filmer eller filmsnuttar i min föreläsning för att helt enkelt göra mina föreläsningar mer intressanta. När studenterna förlorar koncentrationen, så är det lättare att väcka dem med rörliga bilder och ljud än med tal.

Video används för att aktivera, konkretisera och väcka

Utgångspunkten för den här studien är följande: när flera sinnen aktiveras i läroprocessen är chanserna bättre för att ett djuplärande ska äga rum och att studenterna får insikt om den egna läroprocessen (Bagui 1998, Daniels 1994, Ellis 2004 citerade av Krippel m.fl. 2010). Mitt perspektiv är ändå inte naivt. Bara för att "autentiska" röster och ansikten från den globala södern tillåts komma in i föreläsningssalen i audiovisuell form så betyder det inte att inrotade tankemönster börjar luckras upp under kursens gång eller att studenterna automatiskt ifrågasätter sin västerniserade världsbild. Ingen av lärarna som intervjuades ansåg att audiovisuella medier kunde lösa "alla problem" som kan uppstå då ljushyade och privilegierade studenter i en likaså ljushyad lärares föreläsningssal försöker lära sig mer om ojämlika maktstrukturer i fråga om etnicitet, kultur och/eller global ekonomi. Snarare betonade lärarna att mycket av den läroprocess som den audiovisuella materialanvändningen stöder, beror på studenterna själva. Genom att förevisa en video, eller annan typ av audiovisuellt material strävar lärarna efter att göra sina studenter till aktiva aktörer som sporrar varandra att ifrågasätta det inlärd och sådant som ofta tas för givet. Och det här fungerar, menar lärarna, åtminstone då det utvalda audiovisuella materialet är relevant med tanke på kursens lärandemål och då det finns tillräckligt med tid för genomgång av det.

Då vi ser närmare på hur de intervjuade lärarna använder audiovisuellt material så ser vi att det främst är för att aktivera och väcka studenterna samt för att konkretisera teorier och orsakssammanhang.

Ifråga om aktivering används audiovisuellt material ibland för att kontrastera föreläsningens "budskap", ibland för att stärka det. När stu-

denterna måste förhandla sig igenom den här typen av konflikter mellan teori, praktik och vardagsobservation lär de sig att ifrågasätta, inte bara globala kunskapssystem, utan också sådan kunskap som skapas i undervisningssituationen (jfr Jacobs & Brooks 1999). Det här är vad djupinriktat lärande handlar om. I undervisningssituationen utvecklar studenterna en aktiv förmåga att förvärva sådan djup kunskap som påverkar studenten på lång sikt genom att förändra hans underliggande värderingar (jfr Kemmis & McTaggart 1988).

Att aktivera studentens "kritiska öga" och därigenom gynna ett djupinriktat lärande är således en av de tre dominerande orsakerna till att lärarna använder sig av audiovisuella medier i undervisningen. Lärarna säger att de önskar "undervisa sina studenter i kritiskt tänkande", att de visar videoinspelningar för att "få studenterna att tänka på djupet, verkligen på djupet av saker och ting". Alla tre lärare betonar hur omedvetna deras studenter som ofta kommer från vita medelklassfamiljer i början av sina studier är om globala orättvisor och om etnisk och kulturell olikvärdighet. Kurslitteraturen erbjuder studenterna begrepp och teorier och genom litteraturen lär de känna igen skribenter som representerar olika synsätt. Audiovisuella medier däremot, ifall jag förenklar lärarnas kommentarer något, kan stöda den process där dessa teorier relateras till olika verkligheter, även sådana som på ett kulturellt och geografiskt plan kan kännas avlägsna.

Här kommer vi över till nästa viktiga punkt nämligen konkretiseringen. Lärarna hävdar att det är här de rörliga bildernas egentliga makt ligger; där kurslitteraturen ibland är abstrakt så är en film sällan det. Därför kompletterar dessa två medieformer varandra på ett lämpligt sätt, menar lärarna.

Den tredje motiveringen till att använda audiovisuella medier i föreläsningssalen är att väcka studenterna, dvs. att lärarna helt enkelt skapar variation i undervisningsformen till den grad att studenterna hålls alerta. "Det är lättare att väcka dem med rörliga bilder och ljud än med tal", "De vaknar till då de ombeds diskutera", "De blir trötta av att lyssna på mig hela tiden", säger lärarna. Att använda audiovisuellt material för att väcka studenterna betyder inte att innehållet är sekundärt.

Ifall vi ska tro lärarna, så använder de inte heller audiovisuellt material för att själv komma lättare undan. Alla lärare använde mycket tid till att välja lämpligt material, de hade noga förberett uppgifter och de hänvisade ofta till filmen/snutten under kursens gång. Lärarna skämdes inte då de nämnde att de använder sig av film ibland för att studenterna ska få annan

kognitiv stimulans än det som läraren erbjuder i form av föreläsning och möjligen power point-presentationer. Däremot verkar de lite ursäktande då de berättade att audiovisuellt material också kan fungera som en buffert ifall det blir tid över på föreläsningen. De påpekade t.ex. att:

Jag måste erkänna att jag gör så ibland för jag har inte helt lätt med att planera tiden. Ifall jag blir helt slut av allt föreläsande, ifall jag får en black out och inga ord längre kommer ut, då känner jag mig trygg för jag vet att jag har den här videosnuten med mig.

Sammanfattningsvis har jag i den här studien diskuterat hur vi genom att använda audiovisuellt material i undervisningen i Finland kan bidra till att radera eller åtminstone bättre förstå sådana skiljelinjer i fråga om etnicitet, kultur och globala maktförhållanden som ofta tas som givna. Med den kritiska pedagogiken som ram har jag diskuterat hur audiovisuella medier, då de används inom universitetsundervisningen i Finland, kan bidra till att höja nivån på studenternas kunskap och engagemang i fråga om antirasism, mänskliga rättigheter och globala missförhållanden. Intervjuerna visar att detta lärandemål gynnas då audiovisuellt mediematerial inkorporeras i undervisningen, åtminstone då materialet väljs ut omsorgsfullt, diskuteras på djupet och genomarbetas i detalj. En videoinspelning eller två får inte studenterna att ändra grundinställning till frågor som har med etnicitet och globalisering att göra, menar de intervjuade lärarna, men en användning av audiovisuellt material motiverar studenterna att reflektera över sin egen roll som delar av ett ideologiskt landskap med tävlande politiska, moraliska, kulturella och ekonomiska krafter.

Till sist: Med blicken mot framtiden

Journalister och forskare har presenterat radikala scenarier om hur audiovisuellt webbaserat material kommer att förändra undervisningen, inte bara i fråga om teman som relaterar till etnicitet och globalisering specifikt utan också när det gäller universitetsväsendet överlag. Vissa hänvisar till en radikal demokratisering av den högre utbildningen och en uppluckring av det traditionella universitetet till förmån för en helt webbaserad undervisning där audiovisuellt material dominerar (Teachout 2009). Huruvida universitetslärare i framtiden i allt större utsträckning kommer att dra nytta

av de möjligheter som snabba webbförbindelser, billigare vardagsteknologi och nya teknologiska uppfinningar erbjuder återstår att se. De lärare som intervjuats för den här studien använde sig av inspelat audiovisuellt material på ett traditionellt sätt. De mer teknologiskt krävande alternativen för hur audiovisuellt material kan inkorporeras i undervisningen lyste ännu med sin frånvaro. Trots att webbens kostnadsfria samtalstjänster (Skype, Facetime, etc.) kan användas för att låta aktörer från den globala södern (sakkunniga, forskare, studenter) framträda inför en klass för att direkt besvara frågor eller ifrågasätta relevansen av en viss teori som utvecklats för västvärlden, så användes denna metod inte av de intervjuade lärarna. Enligt de lärare som intervjuats, hade de helt enkelt inte kommit att tänka på möjligheten.

Universitetslärare kunde använda audiovisuellt material på ett mer experimentellt sätt än de nu gör. Redan idag kan lärare utgå ifrån att nästan alla studenter har tillgång till smarttelefoner och pekplattor med inbyggda videokameror. Således kan lärare be studenterna lämna in uppgifter i audiovisuell form (t.ex. videolärdagbok). Dessutom utrustas allt fler föreläsningssalar med stora tv-skärmar vilket gör det möjligt att arrangera nätbaserade föreläsningar och gruppdiskussioner med deltagare på olika orter. Ser vi längre in i framtiden så är det inte alls omöjligt att videosamtal i 3D, drönare, ultrarealistiska videospel och kläddbar teknik börjar användas som pedagogiska metoder. Då får vi kanske i Star Wars-stil uppleva hologramlika projiceringar av utländska föreläsare mitt på föreläsninggolvet och då kan vi kanske från vår föreläsningssal i Finland styra en videokamera ovanför ett kenianskt flyktingläger för att konkret kunna analysera flytt rörelser. Genom att dra på oss högteknologiska kläder och bege oss in i ett videospel som utvecklats i undervisningssyfte kan vi kanske bättre lära oss att förstå den fysiska och psykologiska press som båtflyktingar genomgår under sin flykt.

Möjligheterna är lika många som riskerna. Ifall universitetsledningen inte bryr sig om den radikalt demokratiska undervisningens grundprinciper utan endast förespråkar inspelade föreläsningar och användning av inspelat material i klassen för att effektivisera och spara löneutgifter kan vi fråga oss om vi är på rätt väg. Detta gäller särskilt för kritiska samhällsvetenskaper som utgår från ett globaliserat samhälle i förändring och där inspelade föreläsningar har ett väldigt kort bäst före-datum.

Referenser

- Bingham, C., 2011. Two Educational Ideas for 2011 and Beyond. *Studies in Philosophy and Education* 30 (5): 513–519.
- Cuban, L., 1986. *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Dakkak, N., 2013. *What are MOOCs, and how can you benefit from them?* Blogg-text. <http://www.wamda.com/2013/05/what-are-moocs-what-mean-for-middle-east>.
- Freire, P., 1970. *Pedagogy of the oppressed* [New York]: Herder and Herder.
- Fry, H., S. Ketteridge & S. Marshall, 1999. Understanding student learning. I: *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education*, red. av H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall. 9–25. New York, NY: Routledge.
- Delanty, G., 2001. *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Giroux, H., 2010. Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, 57: 9.
- Habermas, J., 1989. *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hegarty, M., 2004. Dynamic Visualisations and learning: getting to the difficult questions. *Learning and Instruction* 14: 343–351.
- Jacobs, W. & D. Brooks, 1999. Using Strange Texts to Teach Race, Ethnicity and the Media. *The Velvet Light Trap* 44: 31–38.
- Kellner, D. & G. Kim, 2010. UTube, Critical Pedagogy, and Media Activism. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 32: 3–36.
- Kemmis, S. & R. McTaggart, 1988. *The Action Research Planner*, 3. uppl. Geelong: Deakin University.
- Khaan, S., 2013. *An introduction to what Khaan Academy is*. Accessible from <http://www.khanacademy.org/>. Hämtat 26.3.2013.
- Knight, P. Summative Assessment in Higher Education: practices in disarray. *Studies in Higher Education* 27 (3): 275–286.
- Krippel, G., A.J. McKee & J. Moody, 2010. Multimedia use in higher education: promises and pitfalls. *Journal of Instructional Pedagogies* 10: 1–8.
- Lyons, N. & V. Kubler LaBoskey, 2002. *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Lyotard, J-F., 1984. (orig. 1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press edition.

- Mayer, R. E., 1997. Multimedia Learning: Are We Asking the Right Questions? *Educational Psychologist* 32 (1): 1–19.
- Nussbaum, M., 2001. *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shor, I. & P. Freire, 1987. *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Strayer, J., 2007. *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*, Ohio State University. Accessible from http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1189523914. Hämtat 26.3.2013.
- Teachout, Z., 2009. A Virtual Revolution is Brewing for Colleges. *Washington Post*. 14 mars. <http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2009/09/11/AR2009091104312.html>.

Bilaga 1: Intervjuguide

- 1) Använder du audiovisuella medier i din undervisning?
- 2) Ifall ja, vilken typ av material använder du och på vilka kurser? Ge konkreta exempel på hurdan material du brukar visa.
- 3) Vad är din huvudsakliga motivering till att använda audiovisuellt material i din undervisning?
- 4) På vilket sätt behandlar du det audiovisuella materialet med dina studenter? Ge konkreta exempel på uppgifter som studenterna ombeds göra hemma eller i föreläsningssalen.
- 5) Har du satt dig in i copyright-lagar och regler i fråga om hur audiovisuellt material får användas i universitetsundervisning?
- 6) Låt oss ännu klargöra att audiovisuellt material i det här fallet syftar på följande typer av mediematerial (alla kategorier kan antingen vara eller inte vara tillgängliga på webben):

A) Material där vi kan se s.k. talande akademiska huvuden, det vill säga mer eller mindre kända akademiker som föreläser allmänfattligt eller för en snävare publik. Förutom inbandningar av akademiska föreläsningar så räknas även Ted-talks och andra liknande presentationer till den här kategorin.

B) Multimediamaterial (t.ex. 3D-program som muséer gjort på utställningar).

- C) Nyhetsmaterial och/eller dokumentärfilmer eller delar av dessa.
- D) Fiktiva filmer eller delar av dessa.
- E) Eget material som läraren bandat i samband med tidigare undervisning och/eller fältarbete.

Noter

1. Fry et al. (1999) skriver om djuplärande överlag, inte om audiovisuella medier mer specifikt.
2. Värt att notera är att mycket av dagens webbaserade videoundervisning, så som Khans Academy (2013) och andra MOOCS (Massive Open Online Courses eller massiva nätkurser som de kallas på svenska, bygger på idén om tillgänglighet, mobilitet och distans, och/eller på tanken om omvänt lärande (eng. *inverted learning*) där studenterna gör hemläxorna i klassrummet och ser på föreläsningarna hemma via webben (se t.ex. Bingham 2011: 516, Dakkak 2013, Strayer 2007). Diskussioner som berör MOOCS eller det omvända arbetssättet (eng. *flipped classroom*) berör det här kapitlets tematik eftersom audiovisuella medier utgör en central del av lärandet för båda. Trots det här så utgår det här kapitlet från ett annorlunda perspektiv. Jag är främst intresserad av hur lärare använder video i klassen.
3. Även om den här typen av politiska och sociala rörelser inom det högre utbildningsväsendet (eller närmare bestämt bland studentkåren) kan sägas vara ett 1900- och 2000-talsfenomen, så påpekar Delanty (2001) att universitet i Paris år 1259 hellre upplöstes än gick med på kraven i ett påbrev.
4. Den här kommentaren relaterar inte till universitetsundervisning utan till grundundervisning. Härutöver är det tredje världen som utgör den generella kontexten för kommentaren (Giroux 2010.)
5. När det gäller formella lärmiljöer, och här syftar jag nu på klassrum och föreläsningssalar, så kräver olika ämnen olika audiovisuella tekniker. Det är uppenbart att vi inte kan använda audiovisuella medier på samma sätt för att undervisa matematik (se Khaan 2013), fysikens grundlagar (se Hegarty 2004: 345), för att lära studenter använda en luftpump (se Mayer 1997: 3) och för att undervisa ljushyade studenter i Finland i etnisk och kulturell sensibilitet. Med tanke på studiens generaliserbarhet bör vi hålla detta i minnet.
6. För dem som är intresserade av de lagliga aspekterna när det gäller användningen av audiovisuellt material i föreläsningssalen: www.operights.fi och www.opettajantekijanoikeus.fi/.
7. Den tredje berättelsen – min egen – bygger inte på en inspelad intervju utan den har jag skrivit i första person som en narrativ sammanfattning av mina egna erfarenheter av att undervisa med hjälp av video.

Aktivt lärande och massföreläsningar – interaktivitet i och utanför föreläsningssalen

Mikael Laakso

Institutionen för företagsledning och organisation,
Svenska handelshögskolan – Hanken

*Abstract: Active learning in large lecture classes
- introducing interactivity in and outside of the lecture hall*

Engagement in learning activities enhance the level of learning among students. However, when class sizes grow, such engagement can be difficult to achieve. The learning methods that work well in small classes might not work as well, or even be practically feasible, in large lecture halls. When students remain anonymous and cannot be given individual attention there is a challenge in ensuring high quality learning. In an attempt to address this challenge, the study explores ways to promote active learning in the context of large lecture classes. Based on a review of the fundamentals of active learning in the literature, this article presents a range of methods that can be used to facilitate active learning among students in larger classes. Concluding the article is a description of a practical implementation where some of the suggested learning activities are applied and discussed in the context of an actual university course at the Hanken School of Economics taught by the author.

Inledning

Doktorander erbjuds ibland möjligheter att undervisa vid sidan om studierna, vilket i sig ger värdefull erfarenhet, men ofta förväntas doktoranderna ansvara för undervisningen utan stöd av pedagogisk utbildning. Detta var ett dilemma jag själv handskades med under flera år tills jag under det sista året av studierna erbjöds möjlighet att delta i kurser i universitetspedagogik. Jag anser att förmågan att kunna erbjuda meningsfulla och interaktiva element i undervisningen är en mycket central del av att utvecklas som lärare.

I denna artikel undersöker jag möjligheterna att omforma enstaka föreläsningar så att de blir mer interaktiva och engagerande för studenterna. Fokus ligger specifikt på så kallade massföreläsningar där i princip samma angreppssätt och undervisningsformer borde fungera lika väl i en grupp med 50 personer som i en grupp med 200 personer.

Syftet med denna artikel är att utforska aktivt lärande som koncept och planera hur man som lärare kan införa metoder som främjar aktivt lärande i en kursomgivning där undervisningsmiljön präglas av massföreläsningar. Jag har fungerat som lärare på kursen *Project Management* på Hanken under tre års tid och i denna artikel används kursen som exempel i min diskussion om hur man praktiskt kan införa interaktiva element för att stöda aktivt lärande.

Aktivt lärande – fördelar och utmaningar med massföreläsningar

Aktivt lärande

I en kvalitativ studie där både lärare och studenter intervjuades lyftes tre faktorer som präglar utmärkt undervisning fram: 1) interaktivitet och aktivt deltagande bland studenterna, 2) klar innehållsmässig struktur, och 3) en passionerad och entusiastisk lärare (Revell & Wainwright 2009). Att interaktivitet ansågs vara den relativt viktigaste komponenten för god undervisning enligt både studenter och lärare talar för hur väsentliga sådana element är inom undervisning av hög kvalitet.

Det finns forskning som talar för att studenter orkar följa med en traditionell föreläsning utan interaktiva element i ungefär 15–20 minuter innan koncentrationen och lärandet avsevärt försämras. Via aktivt lärande kan läraren förhindra detta genom att ”väcka” studenterna med jämna mellanrum (var 20–30 minut) under en föreläsning, genom stimulerande aktiviteter (se t.ex Prince 2004, Yong, Robinson & Alberts 2009).

Ett grundläggande problem med traditionella föreläsningar utan interaktiva element är att få dem att utgångsmässigt centrera kring studenternas lärande istället för att byggas upp kring lärarens subjektiva perspektiv på ämnet. Begränsningen påminner rätt mycket om begränsningar som

existerar vid lärande genom läsning av skrivet material (eller andra statiska informationskällor); läraren antar att studenterna har en viss kunskap och förståelse från tidigare, innehållet och takten för genomgång är således fastspikat från början, reflektion med alternativa synpunkter begränsat etc.

Det finns flera definitioner på vad "aktivt lärande" är men grundtanken bakom dem är mycket likartade (Michael 2006, Prince 2004). Det används som ett generellt begrepp för att beskriva hur studenter kan engageras i lärsituationen genom aktiviteter av varierande komplexitet. Exempel på sådana aktiviteter är t.ex. diskussion, grupparbete, problemlösning. Bonwell (2000: 2) presenterar sju drag som präglar aktivt lärande:

1. Studenter är i högre grad delaktiga (inte endast passiva lyssnare).
2. Studenter är engagerade i olika aktiviteter (t.ex. läsa, skriva, diskutera).
3. Ett mindre fokus på att överföra information och i stället ett större fokus på att utveckla studenternas färdigheter.
4. Större tyngd på att utforska värderingar och attityder (t.ex. yrkeskultur, moral, etik).
5. Högre motivationsnivå (speciellt bland äldre studenter).
6. Möjlighet att få snabb respons av läraren.
7. Främjar tänkande och lärande på högre kognitiva nivåer (analys, syntes).

Interaktivitet, så som diskussion och reflektion under föreläsningar, har ansetts främja djuplärande bland studenter (Gibbs & Habeshaw 1989). Man måste dock beakta att djuplärande inte är något som direkt och garanterat kan aktiveras hos studenter genom extern påverkan. Som lärare kan man dock försöka stimulera och främja djuplärandet hos studenterna, men man kan inte fullt kontrollera känslan av personligt engagemang i föreläsningen. Engagemang är en faktor som visat sig vara viktig för lärandet, men det förutsätter att studenterna även bör vara personligt motiverade till att lära sig (Lonka & Ketonen 2012, Pekrun m.fl. 2002).

Det bör understrykas att aktivt lärande inte är begränsat till vad som sker under själva föreläsningen utan att det är fråga om ett studentcentrerat angreppssätt som kan och ska genomsyra aktiviteter även utanför föreläsningssalen (Bonwell 2000). I denna artikel är jag dock främst intresserad

av aktiviteter som har en direkt koppling till att främja undervisning och lärandet på kurser med föreläsningar som undervisningsform.

Hur läraren kan införa aktivt lärande under massföreläsningar

Det är lätt att förhålla sig till massföreläsningar som om interaktivitet och aktivitet bland studenter är något uteslutet. För att aktivt lärande ska kunna genomföras på ett tillfredsställande sätt måste man få studenterna att ta emot sin roll i processen och känna ansvar för det som ska göras tillsammans, samt uppfatta det som meningsfullt. Inom pedagogisk forskning talar man om studenternas självreglering, d.v.s. förmåga att aktivt ta ansvar för och hantera sitt eget lärande (Zimmerman 2008). I större grupper kan det vara svårare att få detta att ske då studenterna i högre grad är anonyma och osynliga än de är i en liten grupp.

Risken med interaktivitet

Ensidig kommunikation under massföreläsningar är riskfritt för läraren på så sätt att studenternas roll i själva utformandet av föreläsningen är minimal. Då interaktiva element inte finns med är det lättare för läraren att förutsäga vad som kommer att ske under föreläsningen, att planera tidsanvändningen, vilka element som tas upp och deras inbördes ordning, samt i högre grad planera till och med hela föreläsningar som inövade tal.

För oerfarna lärare kan det vara fråga om ett försök att handskas med sin egen osäkerhet i den nya rollen som lärare. Bonwell (2000) behandlar specifikt detta risktagande när det gäller hur läraren kan implementera aktivt lärande och presenterar i sin genomgång en kategorisering av interaktiva aktiverande element med varierande risknivåer. Precis som med investeringar generellt finns det ett samband mellan risk och förväntad avkastning i form av den kognitiva nivå där aktiverandet sker, ju djupare kognitiva funktioner som behövs desto mer främjar de lärandet. Risken i detta sammanhang innebär att ju mer man förutsätter och kräver att studenterna formar sin egen undervisning, desto mer måste man se till att man förberett dem tillräckligt för att de ska kunna ta på sig denna uppgift. Till kategorin av aktiviteter som präglas av hög risk räknar Bonwell bl.a. ostrukturerade

gruppdiskussioner, presentationer som förberetts av studenter och problembaserat lärande. Till kategorin metoder med låg risk räknar Bonwell strukturerade par- och gruppdiskussioner, snabba enkäter, tumme upp/ner-röstande, korta pauser för reflektion och dylikt.

När gruppstorleken ökar, ökar också mångfalden bland studenterna. På de engelskspråkiga kurser jag undervisat är det ofta ett tiotal nationaliteter representerade, i åldern 19–50 år. Hittills har jag undvikit att i allt för hög utsträckning fråga efter studenternas personliga åsikter om de aktiviteter som ordnats. Denna strategi är dock inte att rekommendera, eftersom man som lärare ska se deltagarnas mångsidiga bakgrund som en styrka som man kan ta vara på, och inte som en aktivitetsförlamande svaghet, när aktiverande element planeras in (se Hellman 2015). Trots att detta förutsätter att läraren accepterar en högre grad av risk i undervisningen, och en fingertoppskänsla för hurdana frågor som är lämpliga att diskutera kring i klassrummet, så bör mångfald utnyttjas istället för att låta den förlama undervisningen.

Interaktivitet i föreläsningssalen

I litteraturen presenteras en hel del metoder och knep som kan tillämpas för att främja aktivt lärande även på massföreläsningar. Bland annat Bonwell (2000) och Gibbs & Habeshaw (1989) beskriver läraktiviteter som lämpar sig lika väl för stora som för små undervisningsgrupper. Aktiverande former är allt från att ställa frågor och hålla kreativa pauser för självständig reflektion till att be studenter hålla presentationer självständigt inför gruppen.

Att ställa korta muntliga frågor är en av de lättaste metoderna att utforska studenternas förkunskaper och stimulera till reflektion. Cantillon (2003) understryker att frågor kan vara ett nyttigt redskap vid undervisning av stora grupper men varnar för några av de vanligaste fallgroparna. Bland dem finns tendensen bland lärare att inte ge tillräckligt med tid för studenterna att besvara frågorna som ställs. Cantillon råder därför att tillåta upp till tio sekunder för någon att svara på en öppen fråga i stället för att förhastat besvara frågan själv direkt efter någon sekund av tystnad.

Gibbs & Habeshaw (1989) beskriver hur olika former av gruppdiskussioner kan planeras och genomföras även på massföreläsningar med hundratals deltagare. Den enklaste formen, så kallade "buzz groups" går ut på att man ber studenterna att snabbt bilda par eller grupper på tre och sinse-

mellan diskutera något specifikt tema eller en fråga. Efter det kan läraren eventuellt be några av grupperna berätta om sin diskussion för resten av studenterna. Detta kan sedan upprepas flera gånger under föreläsningen för att stöda djuplärandet och studenternas delaktighet i undervisningen. Som nämnts ovan är det rätt osannolikt att läraren skulle misslyckas med en uppgift som denna då varken förberedelserna eller genomförandet tar mycket tid och uppgiften är liten och väldefinierad för studenterna. En mer avancerad form av detta är den så kallade snöbollsmetoden som bygger på konceptet att diskussionen sker på växande nivåer. Till exempel kan studenter snabbt få fundera ensamma kring en fråga, sedan diskutera frågan i par, sedan gemensamt i grupper på fyra eller till och med åtta. Gibbs & Habeshaw (1989) hävdar att det finns fördelar med att man på detta sätt reflekterar både ensam och i större och mindre grupper, men att denna metod kräver mer planering och förberedelser eftersom det är möjligt att metoderna inte fungerar enligt lärarens förväntningar, t.ex. att frågan missförstås, är dåligt formulerad, eller att studenterna inte känner sig motiverade att delta i diskussionerna.

Jag har själv märkt att det är svårt att skapa diskussion i klassrummet ifall man inte har en gemensam referensram med studenterna eller ett bakgrundsmaterial att använda. Ett sätt att främja mer interaktivitet och reflektion under föreläsningar är att läraren på förhand ge studenterna specifik litteratur som förhandsläsning, och som sedan diskuteras under en föreläsning. Då borde alla studenter ha läst materialet på förhand och således ha något gemensamt att reflektera över (Revell & Wainwright 2009). Fördelen med detta är även att studenterna bekantar sig med kurslitteraturen i etapper i stället för att de stormläser den inför tentamen, vilket ger förutsättningar för bättre lärande då oklara aspekter kan tas upp och diskuteras under föreläsningarna. Ifall man vill ta denna metod ett steg vidare kan man även ha studenterna att bekanta sig med mer mångsidigt material än bara skriven litteratur. Som del av en *Learn Before Lecture*-metod (LBL) där delar av föreläsningar gjordes tillgängliga som inspelade videonutttar för studenterna före ett närstudietillfälle uppnådde Moravec, Williams, Aguilar-Roca & O'Dowd (2010) positiva lärresultat. I stället för att gå igenom materialet under föreläsningarna fick läraren mer tid över att tillsammans med studenterna reflektera kring och tillämpa teorierna under närstudietillfällena. Även begreppet *flipped classroom* används i pedagogiska sammanhang då man talar om nya angreppssätt som ändrar på, och i vissa

fall helt omvänder, den traditionella ordningen av kontaktundervisning och självständigt arbete (Herreid & Schiller 2013).

Man kan således konstatera att det finns en mängd olika aktiviteter som kan stöda aktivt lärande under massföreläsningar.

Interaktivitet utanför föreläsningssalen

I kurser med många deltagare har jag ibland kämpat med att hinna följa upp och ge konstruktiv respons på alla inlämningsuppgifter som skickas in under kursernas gång. Det skulle vara vettigt att automatisera en del av det manuella arbetet som sådana processer innebär medan man samtidigt kunde införa funktioner som skulle stöda aktivt lärande utanför föreläsningssalen. Interaktiva kursplattformar såsom t.ex. Moodle, kan underlätta t.ex. papperslogistiken (inlämning av uppgifter, plagiatkontroll, respons till studenter etc.), speciellt på kurser med många deltagare och där det skapas många dokument som ska hanteras och distribueras. Utöver detta har även sådana kursportaler fördelar när det gäller att sänka tröskeln för studenterna att diskutera med andra studenter eller läraren på diskussionsforumet eller genom privata meddelanden. Jag har inte lyckats hitta empiriska studier om kursportalen Moodle och dess koppling till aktivt lärande men personalsidorna på University of New South Wales i Australien innehåller en mycket bra översikt av de funktioner i Moodle som kunde tänkas stöda aktivt lärande (teaching.unsw.edu.au 2013). Bland annat korta webbenkäter eller styrda diskussioner på diskussionsforumen kunde vara något som lärare också vid universitet i Finland kunde använda sig av då Moodle eller dylika kursportaler ofta finns tillgängliga.

Praktisk tillämpning av aktivt lärande i egen undervisning

Bakgrund

Beskrivningar av aktivt lärande blir lätt abstrakta ifall det saknas konkret praktisk koppling till en undervisningssituation. Därför diskuterar jag i detta kapitel hur jag tillämpat aktivt lärande i min egen undervisning. Sedan jag började undervisa på kursen *Project Management* vid Hanken har

jag ansett att en ökning i interaktivitet behövs för att studenterna ska få så mycket ut av kursen som möjligt. Fastän ökad aktivitet inte automatiskt betyder fördjupat lärande har jag som mål att införa interaktiva element i framtida versioner av kursen.

Lärandemål och kursupplägg

Lärandemålen för kursen *Project Management* är för tillfället följande (översatt från engelska):

Studenten ska efter avslutad kurs:

1. förstå varför organisationer använder projekt för att utföra specifika uppgifter, vilka kompromisser användningen av projektarbete innebär, samt hur organisationsstrukturer påverkar sättet på vilket projekt kan hanteras
2. känna till strukturen och omfattningen av allmänt använda formella projektförvaltningsmetoder och ha en generell uppfattning om de huvudsakliga begränsningarna inom användningen av dessa
3. kunna beskriva de mest omfattande faserna inom projektlivscykeln, de centrala processerna som inkluderas i faserna, samt förstå hur processerna bidrar till projektets genomförande och utfall
4. förstå syftet och funktionen med informationssystem inom projektförvaltning, samt vara kapabla att tillämpa denna kunskap inom ett allmänt använt dataprogram
5. kunna analysera projektinformation genom etablerade projektförvaltningsprinciper, tillämpa teorin på praktiska situationer, samt rapportera om denna analys på ett strukturerat sätt.

I tabell 1 ges en lista på kursens närstudiedagar.

90 min föreläsning – Introduktion och kursöversikt
90 min föreläsning – Projekt och organisation, grundande av projekt
90 min föreläsning – Projektplanering
90 min föreläsning – Tekniker för budgetering och tidsplanering
90 min studentpresentationer – Artikelsession 1
90 min studentpresentationer – Artikelsession 2
90 min studentpresentationer – Planerade övningsarbeten presenteras
90 min datasalsövning – Övning 1
90 min datasalsövning – Övning 2
90 min föreläsning - Gästföreläsning 1
90 min föreläsning - Gästföreläsning 2
90 min föreläsning – Hur projekt genomförs
90 min föreläsning – Projektuppföljning och monitorering
90 min föreläsning – Interorganisationellt samarbete
90 min studentpresentationer – De slutliga övningsarbeten presenteras 1
90 min studentpresentationer – De slutliga övningsarbeten presenteras 2

Tabell 1. Närstudiedagar inom kursen Project Management

På basis av översikten i tabell 1 kan man eventuellt hävda att kursen är relativt fokuserad på studenternas lärande, med många aktiverande element som innehåller b.l.a. artikelsessioner där studenterna sammanfattar och presenterar vetenskapliga artiklar de läst, individuella datasalsövningar där teori används i praktiken, och övningsarbeten som presenteras inför gruppen. Problemet är kontrasten mellan föreläsningarna, på vilka studenterna inte förväntas vara aktiva, och sammankomster som innehåller

studentpresentationer där jag endast ger korta instruktioner och kommentarer. Det ideala vore att jämna ut denna enorma skillnad i interaktivitet, och att ge mer chanser för studenter att delta aktivt i undervisningen även under föreläsningar där teori går igenom.

Interaktiva element för att stöda aktivt lärande

På grund av att det inte finns någon tentamen eller annan utvärdering av lärandet som skulle kräva att studenterna läser litteraturen noggrant har det visat sig att studenter endast ytligt bekantar sig med kurslitteraturen. Största delen av kursvitsordet bestäms på basis av kvaliteten på ett större övningsarbete som studenterna rätt så fritt själva kan forma. Då har det ibland räckt med att de fördjupar sig i utvalda kapitel som specifikt berör de utmaningar när det gäller projektbaserat arbete de själva valt att analysera.

Jag har funderat på att ha studenterna att läsa korta texter inför varje teoretisk föreläsning så att man i stället för att gå igenom all teori från grunden under föreläsningen kunde lägga ner mer tid på att faktiskt diskutera innehållet tillsammans, lite i stil med LBL-metoden som beskrevs tidigare. Man kunde t.ex. inleda varje föreläsning med en mycket kort genomgång av teorin och sedan snabbt gå över till att diskutera några väldefinierade frågor kring innehållet i par eller grupper på tre. Detta skulle ske i linje med hur Gibbs & Habeshaw (1989) beskriver funktionen av "buzz groups" som ett verktyg för att aktivera studenter med jämna mellanrum under en föreläsning. Denna typ av korta avbrott i föreläsandet för att studenterna ska kunna reflektera och diskutera i små grupper är en rätt så förutsägbart aktivitet i sitt utfall så länge diskussionsfrågorna är väldefinierade och diskussionstiden är begränsad. Sannolikheten att detta ska ha en positiv effekt på lärande borde även vara rätt hög trots att tiden som används för att genomföra aktiviteten är relativt kort.

Jag har i högsta grad varit beroende av bildspel som stöd för min undervisning, speciellt när jag undervisar stora grupper. Fördelarna med denna strategi är att man inte behöver memorera hela föreläsningen utan att man i hög grad kan lita på att alla viktiga punkter som ska tas upp finns med i bildspelet, och att studenterna har möjlighet att ladda ner bildspelet som sådant i efterhand. Denna strategi är dock inte optimal för att studerandena ska kunna delta aktivt i undervisningen eftersom det finns ett minskat behov för studenterna att göra egna anteckningar.

Bildspelen påtvingar en mycket strikt struktur på hela undervisningen:

vad, när, och hur saker tas upp är mer eller mindre ristat i sten på förhand. Textinnehållet i bildspelet borde skalas ner till endast några nyckelord som skulle ge mer flexibilitet i hur materialet slutligen presenteras på lektionen. Som komplement till detta kunde även antalet färdiga föreläsningsunderlag skäras ner och i stället kunde läraren använda en tavla för att mera interaktivt kunna skriva ner viktiga begrepp och illustrera deras relationer till varandra. Studenterna kan även göras mer delaktiga i föreläsningen om läraren tillåter sig själv att vara mer spontan, och inte följa sin föreläsningsplan så strikt. Bland annat Cantillon (2003) föreslår att gemensam brainstorming med hjälp av en tavla i föreläsningssalen är en bra metod där studenterna kan lära sig av varandra, och kan bra användas som avstamp för att gå igenom nya kunskap som ska läras in. Utgående från begrepp som studenter känner till från tidigare kan man interaktivt och visuellt grena ut till nya relaterade områden som kursen i fråga berör.

Ett försiktigt första steg mot att aktivera studenter under föreläsningar kunde vara att ha en handfull väl uttänkta frågor att ställa till klassen vid lämpliga tillfällen. Tillsammans med idén om förhandsläsning eller annat material som studenterna bör bekanta sig med borde det vara lätt att formulera stimulerande frågor både kring det materialet och kring sådant som presenteras som relaterat till detta under själva föreläsningen.

För att på ett strukturerat sätt försöka ta vara på den mångfald som studenterna representerar på min kurs kommer jag att prova den så kallade snöbollsmetoden för gruppdiskussioner. Jag är dock lite bekymrad över all tid som går åt till logistik när alla systematiskt måste flytta på sig flera gånger för att diskutera i olika gruppstorlekar. T.ex. under introduktionsföreläsningen kunde man ordna en diskussion där studenterna diskuterar olika former av projektbaserat arbete inom olika industrier och även be dem diskutera sina eventuella personliga erfarenheter av att arbeta i projekt. Detta kunde sedan utmynna i att nyckelord och viktiga begrepp kan skrivas upp på tavlan på basis av gruppdiskussionerna. Förhoppningen är även att det skulle kunna fungera som en mekanism för studenterna att lära känna andra studenter. På så sätt skulle graden av anonymitet i klassrummet minskas eftersom "namnlöshet" inte främjar studenternas känsla av delaktighet i undervisningen, speciellt kombinerat med föreläsningar utan obligatorisk närvaro då många studenter kan känna att det kanske inte ens märks om de är frånvarande.

Som nämndes tidigare så kan det vara viktigt att använda sig av interak-

tiva kursplattformar, t.ex. Moodle, för att både minska på papperslogistik och även stöda aktivt lärande. Idén som Revell & Wainwright (2009) presenterade med att distribuera förhandsläsning inför föreläsningar kunde främjas genom att ha denna litteratur lätt tillgänglig för studenterna att ladda ner till egen dator genom portalen. Efter varje föreläsning kunde studenterna förväntas gå in i portalen och fylla i ett kort frågeformulär utformat kring det som diskuterats på föreläsningen för att på något sätt mäta nivån på lärandet. Liknande metoder beskrivs bland de många knep som presenteras i Bonwell (2000) där studenter skriver ner sina tankar på papperslappar i slutet av föreläsningarna baserat på det de lärt sig (så kallade *one-minute papers*). Jag skulle personligen föredra att tillåta några timmar eller någon dag för reflektion över vad studenter faktiskt lärde sig och vad som möjligtvis blev oklart, vilket är något som kursportaler enkelt möjliggör.

Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna artikel var att utforska aktivt lärande som koncept och planera hur man som lärare kan införa metoder som främjar aktivt lärande i en kursomgivning där undervisningsmiljön präglas av massföreläsningar.

Man kan konstatera att det finns en mängd olika sätt på vilka aktivt lärande kan införas som en del av undervisningen i kurser med massföreläsningar som huvudsaklig undervisningsform. Aktiverande element behöver nödvändigtvis inte ta upp stora delar av undervisningstiden utan kan användas mer som effektiva korta pauser i det traditionella föreläsandet. Sådana element kräver heller inte mycket förberedelser av studenterna för att de ska uppnå positiva resultat. Alternativt kan man ta in aktivt lärande som en större del av föreläsningarna och t.ex. ha gruppdiskussioner av olika längd och komplexitet. Jag blev själv förtjust i idén att flytta över en del av bakgrundsmässig teorienomgång till självstudier och använda den inbesparade tiden i klass till att gemensamt diskutera det studenterna läst (se t.ex. Sylvén 2015).

Jag kommer i framtida kursplanering att baka in aktiverande element i min undervisning. Varje enskild aktivitet måste dock formas specifikt kring det material som ska läras in. Att införa aktiviteter i föreläsningarna som inte lämpar sig för materialet bara för att ha interaktivitet är inte heller bra.

Som jag ser det är det minst lika mycket fråga om att bli medveten om och lära sig specifika knep och metoder som att ställa om sitt grundläggande perspektiv på undervisning så det blir mer studentcentrerat.

Referenser

- Bonwell, C. C., 2000. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Active Learning Workshop, White paper. http://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Active_Learning_Creating_Excitement_in_the_Classroom.pdf
- Cantillon, P., 2003. Teaching large groups. *British Medical Journal*, 326 (7386): 437.
- Gibbs, G., & T. Habeshaw, 1989. *Preparing to teach - An introduction to effective teaching in higher education*. Bristol: Technical and Education Services.
- Hellman, M., 2015. Pedagogiska utmaningar med heterogena studentgrupper. I: "Hur svårt kan det vara?" *En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. Red. av M. Londen, Å. Mickwitz & S. Tiihonen. Helsingfors universitet, Nordica Helsingiensia.
- Herreid, C. F. & N. A. Schiller, 2013. Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching* 42 (5): 62–66.
- Lonka, K. & E. Ketonen, 2012. How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society* 2 (2–3). doi:10.2478/v10240-012-0006-1
- Michael, J., 2006. Where's the evidence that active learning works? *AJP: Advances in Physiology Education*, 30 (4): 159–167. doi:10.1152/advan.00053.2006
- Moravec, M., A. Williams, N. Aguilar-Roca & D. K. O'Dowd, 2009. Learn before lecture: A strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE-Life Sciences Education* 9 (4): 473–481. doi:10.1187/cbe.10-04-0063
- Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz & R. P. Perry, 2001. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist* 37 (2): 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Prince, M., 2004. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education* 93: 223–232.

- Revell, A., & Wainwright, E., 2009. What Makes Lectures “Unmissable?” Insights into Teaching Excellence and Active Learning. *Journal of Geography in Higher Education* 33 (2): 209–223.
doi:10.1080/03098260802276771
- Sylvin, J., 2015. Att våga släppa greppet om sin klass. Om att utnyttja studenternas egen ämneskompetens. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. Red. av M. Londen, Å. Mickwitz & S. Tiihonen. Helsingfors universitet, Nordica Helsingiensia.
- Teaching.unsw.edu.au (2013) *What Can You Do with Moodle?* <http://teaching.unsw.edu.au/moodle-what-you-can-do>
- Young, M. S., S. Robinson & P. Alberts, 2009. Students pay attention!: Combating the vigilance decrement to improve learning during lectures. *Active Learning in Higher Education*, 10 (1): 41–55.
doi:10.1177/1469787408100194
- Zimmerman, B. J., 2008. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1): 166–183.
doi:10.3102/0002831207312909

En analys av integrativ pedagogik för tvärvetenskapliga ledarskapsstudier

Janne Wikström

Statsvetenskapliga fakulteten, Helsingfors universitet

Abstract: Integrative learning in curriculum development

Integrative learning and interdisciplinary studies are a relative unexploited, but an up-and-coming area within course and curriculum development at universities. This case study explores the possibilities of integrative learning and collegial observation in course and curriculum development in multidisciplinary and bi- and multilingual environments. The most pragmatic and direct goal with this study was to apply integrative learning and collegial activities in developing a monolingual (Finnish) minor in leadership studies towards a more thematically integrated and bilingual (Finnish and Swedish) minor. A more indirect goal was to encourage university teachers and administrators to use integrative learning and collegial observation in their course and curriculum development. The results of the study indicate that collegial observation and collegial planning that also engage students, the administration and stakeholders are useful for the integration of the thematic core into respective courses from different academic disciplines in an interdisciplinary study unit. The study also supports different levels of bilingual engagement in the curriculum for catering to the needs of students in a bilingual society. For instance, the introductory course is good to arrange in both languages so that students from both language groups get to know the basic terminology in their mother tongue. Later, in a major or a minor, the students can take courses in their weaker language and also receive support in their language learning from their co-students with a different mothertongue.

Inledning

I den här artikeln diskuterar jag hur man kan förvandla en populär enspråkig mångvetenskaplig biämnestudiehelhet till ett tvåspråkigt och tvärvetenskapligt dragplåster. Universitetspedagogik handlar främst om att utveckla undervisningen och lärandet inom högre utbildning. I den här

studien beskriver och analyserar jag emellertid hur universitetspedagogik även kan utnyttjas i utvecklings- och planeringsarbetet av större studiehelheter, och inte bara på kursnivå. Att bygga upp en tvärvetenskaplig studiehelhet underlättas av ett klart pedagogiskt mål och innehåll. Därför vore det viktigt att studenter, lärare och administrativ personal över språk-, läroämneshelhet och fakultetsgränserna deltar när en ny tvärvetenskaplig biämnesstudiehelhet planeras. Syftet med denna studie är därför att beskriva hur biämnesstudiehelheten ledarskapsstudier vid Helsingfors universitet har utvecklats med stöd av olika universitetspedagogiska ansatser.

Fokus i studien ligger framför allt på två universitetspedagogiska specialområden. Det ena området handlar om metoder för att öka det *integrativa samarbetet* mellan de läroämnena som bidrar med undervisning i biämneshelheten (t.ex. Fritzén 2007). Med att öka det integrativa samarbetet avses i det här sammanhanget genomtänkt och genomförd integration av temat ledarskap i samtliga kurser i helheten. Tanken är att utveckla kurser från en handfull läroämnena, som är löst koordinerade, till en tematisk helhet, där temat ledarskap är integrerat i samtliga delar. Det andra pedagogiska specialområdet handlar om metoder för att utveckla *två- och parallellspråkig* (finska-svenska) *undervisning* i den tidigare enspråkigt finska studiehelheten (t.ex. Lindström 2012 och Svensson 2005). Den röda tråden i det här kapitlet är begreppet *integration*. Tematiken ledarskap integreras starkare i respektive del av studiehelheten och likaså integreras nya två- och parallellspråkliga dimensioner i den tidigare enspråkiga helheten. Den pedagogiska principen för konstruktivt samordnad undervisning (t.ex. Biggs & Tang 2011) används i utvecklingen av biämneshelheten.

I det här kapitlet beskrivs också målsättningarna med utvecklingsarbetet och varför det finns en beställning på en reform av helheten. Den mest pragmatiska avsikten med det här kapitlet är att lyfta fram universitetspedagogiska metoder för att uppnå målen med utvecklingsarbetet. Sådana metoder är t.ex. *integrativ pedagogik och didaktik* samt *kollegial observation och respons* (Lomas & Nicholls 2005). Samma pedagogiska utvecklingsmetoder kan också användas för att skapa språklig mångfald i studiehelheten samt en medvetenhet om den språkliga och kulturella mångfaldens betydelse för helhetens tematik. Fokus i denna studie ligger därför på dessa två pedagogiska ansatser, och hur de kan tillämpas med hjälp av principen för konstruktivt samordnad undervisning (se diagram 1). Målet är att studien ska stöda planeringen och genomförandet av också andra tematiska tvärveten-

skapliga helheter i framtiden.

Utöver de ovan nämnda universitetspedagogiska ansatserna analyseras också begreppen mång- och tvärvetenskaplighet. Med begreppet mångvetenskaplighet i undervisning avses att flera etablerade discipliner samarbetar, men medvetenheten om väsensskillnaderna och revirgränserna mellan de olika disciplinerna är stark. De här starka skillnaderna mellan ämnena är inte lika synliga inom mångvetenskapligt forskningssamarbete. Här blir t.ex. problemformuleringar och metoder i anknytning till den så kallade forskningsdesignen gemensamma för de olika ämnena. Formerna för och forskningsresultaten av sådan mångvetenskaplig forskning, som pågår länge (i flera år, ofta decennier), kan eventuellt etablera sig. Då skapar den här forskningsverksamheten egna koncept, teoribildningar och paradigm. Verksamheten har då blivit tvärvetenskaplig och till slut uppnår det här nya kunskapssystemet status som en självständig disciplin (t.ex. Miettinen, Tuunainen, Knuuttila & Mattila 2006).

Michael Gibbons med flera har forskat i hur nya vetenskaper uppstod under 1900-talet (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow 1994). Det började ofta med mångvetenskapliga perspektiv på ett forskningsproblem. Genom ett forskningssamarbete blev de centrala begreppen, metoderna och teorierna i tvärvetenskapliga projekt nya självständiga kunskapssystem och discipliner. Gibbons och kollegerna nämner utvecklingen av datalogin eller datavetenskapen i mitten av 1900-talet som ett exempel på hur en ny disciplin uppstår. Det handlade om ett vetenskapligt svar på praktiska utmaningar kring automatisk databehandling och uppbyggandet av datorer. Forskare med perspektiv från klassiska universitetsämnen, bl.a. fysik, matematik och filosofi, deltog i problemlösningen för att kombinera elektroniska apparater med ett programmeringsspråk. Så småningom utvecklades ett helt nytt begreppssystem och ett självständigt ramverk för vetenskapen datalogi. Utgående från Gibbons med flera påstår jag att ett samarbete mellan ämnen som bara omfattar gemensamma undervisningssatsningar inte automatiskt ger samma grund för tematisk koherens som ett samarbete mellan flera ämnen som bygger på en långsiktig samverkan. Jag hävdar således att interdisciplinärt samarbete som stannar vid undervisning kring ett särskilt tema, i det här konkreta fallet ledarskap, kräver mera koordinering och styrning från den ansvariga universitetsenhetens sida än vad forskningssamarbete gör. Den här styrningen kan ske t.ex. genom att man uppmuntrar lärarna att använda integrativ pedagogik.

Med tvåspråkig undervisning menas i denna studie att kurser ordnas på två olika språk. Detta kan ordnas så att undervisningen sker på båda språken i samma kurs, att kurserna går parallellt på svenska och finska, eller så att en kurs ordnas på ett språk och en annan kurs i samma helhet ordnas på ett annat språk. Helsingfors universitet definierar tvåspråkighet i undervisningen enligt följande (Helsingfors universitets språkprinciper 2014: 28):

Tvåspråkighet innebär också att undervisningsspråket kan vara ett annat än det språk studieprestationen avläggs på. Undervisningen kan till exempel ske på svenska eller engelska, men studenterna kan använda finska i uppgifter och tentamina som ingår i studieavsnittet.

Helsingfors universitetet använder också begreppet parallellspråkighet och definierar det så här i sina språkprinciper (2014: 40):

Parallellspråkighet innebär att två eller flera språk är jämställda i en viss språkbrukssituation, och att beslutet om vilket språk var och en använder grundar sig på det som är det mest ändamålsenliga i den aktuella situationen. Det är fråga om parallellspråkighet också när t.ex. två evenemang med samma innehåll ordnas parallellt. Parallellspråkighet möjliggör också att man använder fler än ett språk inom ett område eller i en situation, exempelvis så att någon eller några talare använder finska och andra engelska, eller så att någon eller några talar svenska och andra finska.

Syftet med utvecklingsarbetet inom biämnesshelheten

Med utvecklingsarbetet inom biämnesshelheten i ledarskapsstudier strävar man efter att uppnå en mer koherent tematisk stringens. Med det avses att helheten i framtiden i högre grad utgår ifrån kurser som planerats tillsammans av flera bidragande läroämnena kring temat ledarskap än vad tidigare varit fallet, då respektive bidragande ämnes självständiga perspektiv på ledarskap dominerade över ett integrerat perspektiv. Den här strävan är formad av styrgruppen för biämnesshelheten i ledarskapsstudier.

Också den språkliga aspekten är viktig i utvecklingsarbetet. Helheten, som grundades 1999, hade under sina 12 första år endast finska som undervisningsspråk. Från och med 2011 har 1–3 svenskspråkiga kurser per

läsår ingått i helheten. Orsaken till detta är att flera interna och externa aktörer har efterlyst ledarskapsstudier på svenska vid Helsingfors universitet. Svenska Finlands Folkting och Statsrådet kan nämnas bland de externa aktörerna. Bland interna aktörer bör utöver studiehelhetens egen styrgrupp nämnas styrgruppen för svenskspråkigt samarbete vid universitetets Centrumcampus¹.

Styrgruppen för Centrumcampussamarbetet (CSC) har inkluderat utvecklingen av svenskspråkiga ledarskapsstudier i sina årliga verksamhetsplaner och finansierat en del av de svenskspråkiga kurserna. Svenska social- och kommunalhögskolan (Soc&kom) och statsvetenskapliga fakulteten vid Helsingfors universitet är båda viktiga aktörer i utvecklingen av svenskspråkig samhällsvetenskaplig utbildning i allmänhet och svenskspråkiga ledarskapsstudier i synnerhet².

Min roll i studiehelheten har varit mångfasetterad de senaste åren. Jag arbetade 2010–2013 som koordinator för det svenskspråkiga Centrumcampussamarbetet (CCS). Jag fungerade också som sekreterare för styrgruppen för CCS, som drar upp riktlinjerna för samarbetet, som koordinatören sedan verkställer. CCS strävar efter att utveckla den svenskspråkiga undervisningen, studentrekryteringen och informationsgången. Styrgruppen för CSC beslutade 2010 att satsa på att erbjuda svenskspråkiga kurser i ledarskapsstudier som ett gensvar på de önskemål om svenskspråkig ledarskapsutbildning som bl.a. Folktinget och Statsrådet hade framfört.

Läsåret 2011–2012 arrangerades introduktionskursen i biämneshelheten för första gången också på svenska. Följande läsår 2012–2013 arrangerades tre svenskspråkiga kurser i helheten. Också läsåret 2013–2014 ordnades tre svenskspråkiga kurser i helheten. I det här kapitlets sista avsnitt diskuterar jag de första implementerade resultaten av planeringen av kursfordringar för treårsperioden 2014–2017.

Statsvetenskapliga fakulteten fattar beslut om sina kursfordringar vart tredje år. De första svenskspråkiga kurserna arrangerades under treårsperioden 2011–2014. Besluten om att de kan ordnas fattades först efter att kursfordringarna för biämneshelheten hade godkänts och således blev kursplaneringen inte särskilt koordinerad med övriga helheten. För perioden 2014–2017 har både styrgruppen för CCS och statsvetenskapliga fakultetens styrgrupp för studiehelheten i ledarskapsstudier uttryckt önskemål om att lärarna borde planera kurserna i helheten tillsammans så att kurserna stöder varandra. Samtidigt beaktas också möjligheterna att

erbjuda flera svenskspråkiga- och tvåspråkiga studieavsnitt i helheten. I det här kapitlet beskriver jag hur man kan stärka de innehållsmässiga sambanden och svenskans ställning i helheten.

En person kan samtidigt ha flera olika roller i utvecklingen av en studiehelhet. Jag har haft en koordinerande och planerande administrativ eller kanske snarare faciliterande³ roll. Denna facilitatorroll har varit förankrad både i Soc&kom, som säte för det svenskspråkiga CCS, och i statsvetenskapliga fakulteten, som en institutionell bas för styrgruppen för studiehelheten i ledarskapsstudier. Min roll som lärare i helheten är likaså förankrad både i Soc&kom och i statsvetenskapliga fakulteten. Soc&kom kan utöver sin administrativt koordinerande roll också anses vara den pedagogiska och akademiska hemvisten för ledarskapsstudier på svenska.⁴

Målen med utvecklingsarbetet av studiehelheten har tre dimensioner. Den första dimensionen handlar om rätt allmänt utbrett universitetspedagogiskt utvecklingsarbete utgående från Biggs och Tangs modell för *konstruktivt samordnad undervisning* (Biggs & Tang 2011). I det här målet ingår att studenterna erbjuds bättre möjligheter till djuplärande i enlighet med Blooms taxonomi (Pettersen 2008). Med djuplärande avses att studenterna inte bara reproducerar existerande kunskap utan att de också kan analysera och tillämpa kunskapen. I bästa fall kan studenterna även forma en syntes av den gamla kunskapen och något nytt som de själva skapat. Med konstruktivt samordnad undervisning menas att lärandemålen, undervisningens innehåll, undervisnings formerna och utvärderingen av studenternas prestationer är i linje med varandra.

En annan dimension när det gäller målen med utvecklingsarbetet, som är mer specifikt för innehållet i ledarskapsstudierna, är att noggrannare och mer intensivt än tidigare *integrera temat ledarskapsstudier i samtliga kurser som ingår i studiehelheten*. I beredningen av tidigare kursförordningar för helheten har både den allmänna konstruktiva pedagogiska samordningen och den tematiskt integrativa planeringen varit bristfälliga. Det har märkts t.ex. i det stora antalet boktentamina och fåtaliga kurser med kontaktundervisning samt att lärarna inte har samarbetat när det gäller planeringen av kurserna. Jag belyser och analyserar tematiskt integrativ pedagogik i detalj längre fram i det här kapitlet.

En tredje dimension när det gäller utvecklingsarbetet är målet att ytterligare *utöka omfattningen av svenskspråkig undervisning* i helheten. Hittills har den svenskspråkiga undervisningen begränsat sig till 11 sp kontaktunder-

visning av de 25 sp som krävs för en grundstudiehelhet i ledarskapsstudier eller det s.k. "lilla biämnet". På ämnesnivå (35 sp utöver grundstudierna) har inga svenskspråkiga kurser erbjudits. I det här kapitlet diskuteras möjligheten att eventuellt också erbjuda tvåspråkig undervisning på finska och svenska i en och samma kurs. Det här är ganska sällsynt i dagens läge vid Helsingfors universitet där största delen av undervisningen sker på finska.⁵ Målet med utvecklingsarbetet kan också beskrivas med ett venndiagram där de ovan nämnda dimensionerna möts inom ett avgränsat område.

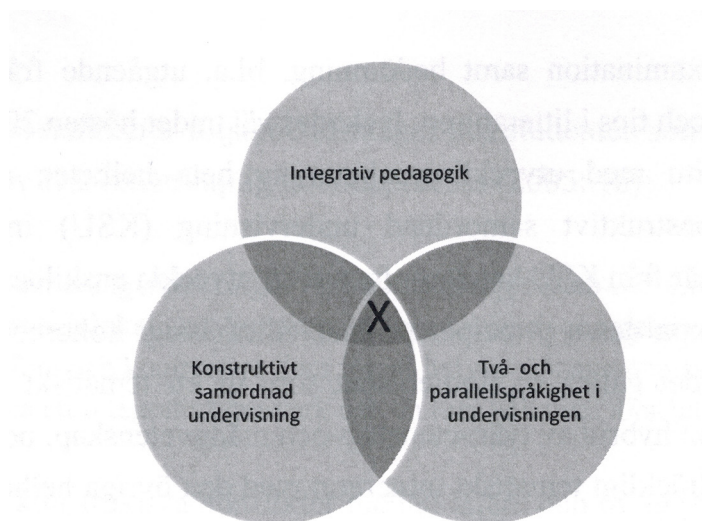


Diagram 1. Mötet mellan olika pedagogiska ansatser.

Dimensionerna integrativ pedagogik, konstruktivt samordnad undervisning (KSU) samt parallell- och tvåspråkighet möts i det område som utmärkts med ett X i diagrammet. Man kan alltså säga att kärnan i mitt utvecklingsarbete finns där de här tre pedagogiska ansatserna möts.

Statsvetenskapliga fakultetens språkpolicy styrs bland annat av Helsingfors universitets strategi⁶ och språkprinciper⁷ samt fakultetens egna tvåspråkighetsprogram⁸. Att det borde göras ytterligare satsningar på undervisning i ledarskap betonas i statsvetenskapliga fakultetens målprogram 2013–2016. Också i den slutrapport som universitets reformgrupp publicerade i mars 2012 betonas att man borde utveckla det tvåspråkiga samarbetet mellan Soc&kom och statsvetenskapliga fakulteten.⁹ Dekanus Liisa Laakso vid statsvetenskapliga fakulteten har vid diskussioner

med enheten för Svenska ärenden vid Helsingfors universitet lovat stärka tvåspråkigheten vid fakulteten i allmänhet och i helheten för ledarskapsstudier i synnerhet. Helsingfors universitet har också, tillsammans med ett par andra nordiska universitet, planer på att delta i ett samnordiskt magisterprogram i förvaltning och administration. Detta kan öka utbudet av och efterfrågan på svenskspråkiga kurser i ledarskapsstudierna.

Integrativt lärande och tematiska studiehelheter

Konstruktivt samordnad undervisning (t.ex. Biggs & Tang 2011) har varit ett utmärkt teoretiskt verktyg för mig när det gäller att utveckla kursen *Ledarskap av organisationer och serviceformer* (fi. *organisaatioiden ja palvelujen johtaminen*) som jag har undervisat i sedan 2011. Att utveckla den ovan nämnda kursens lärandemål, läraktiviteter och examination samt bedömning, bl.a. utgående från studenternas feedback från 2011 och tips i litteraturen, lyckades väl under hösten 2012. Men då jag vintern 2013 tog itu med utvecklingsarbetet av hela helheten märkte jag att principerna för konstruktivt samordnad undervisning (KSU) inte räckte till. Litteraturen som utgår från KSU handlar ofta om att utveckla enskilda kurser. Det går visserligen att tillämpa dessa principer på innehållsmässigt koherenta helheter och examina. Men när det gäller en studiehelhet som ur ett tematiskt perspektiv kan karaktäriseras som en hybrid av tvärvetenskap och mångvetenskap, och där en del av innehållet inte är tillräckligt tematiskt integrerat med den övriga helheten, räcker det inte med enbart KSU-modeller. När man utvecklar en tematisk helhet måste man fundera på hur temat bättre kan integreras i helhetens respektive delar.

För att skapa en tvärvetenskaplig syntes kan man tillämpa det som Fritzell (2007) och Fritzén (2007) kallar för *integrativ didaktik* eller *integrativt lärande* (Thompson Klein 2005). Integrativ didaktik handlar om att kombinera ämnesdidaktik, som är specifikt för ett särskilt läroämne, och didaktik som gäller för alla ämnen (allmän didaktik). Integrativt lärande handlar också ofta om att föra in ett externt tema som är oberoende av klassiska universitetsdiscipliner (Thompson Klein 2005).

Avsikten med integrativ didaktik är att teoretiskt och praktiskt föra samman det särskilda ämnesmässiga eller tematiska innehållet och de mer

övergripande ambitionerna som kännetecknar undervisningen i högskolor. Bland de här ambitionerna kan nämnas t.ex. att tillgodogöra sig kunskap, bildning och kritiskt tänkande. Samtidigt som lärandet handlar om ett visst ämneskunnande kan det kopplas till en viss värdegrund, t.ex. just bildning, mångkulturalism eller ledarskap. Ingendera aspekten kan då ses som överordnad, utan alla delar ska snarare uppfattas som internt förenade. De är därför i behov av en samtidig och ömsesidig bearbetning i praktiken. Fritzén ger följande bakgrund till integrativ didaktik och hur den överger konventionella uppdelningar mellan ämnesdidaktik och allmän didaktik (2007: 1):

När begreppet didaktik återigen gjorde entré på den svenska arenan i början på 80-talet formulerades en olycklig tudelning mellan ämnes- och allmän didaktik som fått genomgripande konsekvenser för didaktikforskningen. I de fall det funnits en ambition att integrera teoribildning inom ett ämne och disciplinen pedagogik har det så gott som uteslutande handlat om olika aspekter av lärande, och då oftast den enskilde individens lärande av skilda centrala begrepp i ett ämne. Saknats har en problematisering av ämnets potential i en vidare samhällelig mening och då särskilt med avseende på mer övergripande värdegrundsfrågor.

Thompson Klein definierar följande förmågor hos studenten som slutprodukter av en lyckad integrativ tvärvetenskaplig lärandeprocess (2005: 10):

- att ställa meningsfulla frågor (om komplexa problem och ärenden)
- att spåra och lokalisera kunskap, information och perspektiv
- att jämföra och kontrastera dem för att belysa mönster och samband
- att skapa ett integrativt ramverk och en mer holistisk förståelse.

Kontextualitet; konstruktiva konflikter mellan lärare och övrig personal, som deltar i planeringen och genomförandet av undervisningen; samt förändring är kännetecknande för den integrativa pedagogiken. Kontextualiteten är en metafor för kunskap och lärande i det här sammanhanget. Men Thompson Klein understryker att kontextualitet inte betyder enhet. Enhet utgår från oföränderliga logiska samband inom ett ramverk med säkerhet och universalism som mål. En viktig del av studenternas lärande är att hantera osäkerhet och paradoxer medan de löser komplexa problem,

som t.ex. miljöförstörelse och etniska konflikter. De kontextuellt relationella förmågorna som studenterna förvärvar genom ett integrativt interdisciplinärt tänkande kan ge dem en förmåga att lösa komplexa problem (Thompson Klein 2005: 10).

Man bör skilja mellan innehållsmässig integrering (t.ex. mellan naturvetenskaper och humaniora) och processintegrering (samspelet mellan individen och omgivningen). Enligt mig behöver många tvärvetenskapliga biämneshelheter inom högre utbildning båda typerna av integrering. Detta gäller även biämneshelheten i ledarskapsstudier. Senare i denna text redogör jag för hur det här kan genomföras också med tanke på flera undervisningsspråk i den tematiska helheten. Ämnena och den undervisning som de står för bör samordnas under rubriken ledarskapsstudier. Studenterna och lärarna bör också delta i ledarskapsdiskussionen i samhället. Med Thompson Kleins ord kan man säga att man bör skilja och välja mellan följande två integrativa former: Å ena sidan kan det handla om en integrering av existerande discipliner i en syntes som kan accepteras utgående från vissa premisser. Å andra sidan kan det vara frågan om en integrativ uppbyggnad av helt nya koncept med ett nytt holistiskt perspektiv som väcker nya epistemologiska frågeställningar. Som exempel på det senare nämner Thompson Klein miljö- och genusstudier. (Thompson Klein 2005: 8–10).

Inom högskoleutbildningen beaktas t.ex. hållbar utveckling, demokrati, mångkulturalism och ledarskap antingen inom de mer etablerade läroämnena, som har huvudämnesstatus, eller på annat sätt vid universiteten. Utanför huvudämnena kan det göras t.ex. genom att lärarna inom de enskilda läroämnena känner sig uppmuntrade (antingen via eget initiativ eller via ett externt styrt initiativ) att bidra till tvär- och mångvetenskapliga helheter (t.ex. Thompson Klein 2005, Fritzén 2007, Fritzell 2007). Thompson Klein har i sin analys granskat gränssnittet mellan integrativt lärande och tvärvetenskapliga studieprogram. Integrativt lärande ska enligt henne definieras bredare än tvärvetenskapliga studier. Det är ett paraplybegrepp för strukturer, strategier och handlingar som överbygger gränser mellan t.ex. gymnasium och universitet, allmänna studier och studier i huvudämnet, erfarenheter i och utanför klassrummet, teori och praktik samt läroämnena och forskningsområden. Tvärvetenskapliga studier kan ses som ett delområde av integrativt lärande som skapar kontakter mellan huvudämnena och tvärvetenskapliga områden. (Thompson Klein 2005: 8).

Enligt Thompson Klein har integrativt lärande förekommit i flera olika

paradigm sedan slutet av 1800-talet. Hon nämner bl.a. följande exempel: den s.k. liberal arts-traditionen vid anglosaxiska universitet som är inriktad på allmänbildning, socialdemokratiska bildningsideal för välfärdstatsbygget, projekt- och problemorienterade didaktiska modeller samt den integrerade läroplanen. Thompson Klein citerar källor (Hopkins 1937) som också poängterar att en fullständig integrering av olika aspekter när det gäller arbetet med läro- och kursplaner är omöjligt att uppnå. Ett förenande perspektiv förespråkas således i stället för ett förenhetligande grepp. Bland de pedagogiska ansatserna med ett integrativt inslag från tiden efter andra världskriget nämner Thompson Klein mångkulturell fostran. Hon betonar kulturens och språkets ömsesidiga beroendeförhållande. Att mångkulturell fostran har utvecklats parallellt med den integrativa pedagogiken kan användas som ett argument för att använda ett integrativt perspektiv i strävan efter att göra biämneshelheten i ledarskapsstudier mer två- eller parallellspråkig.

Enligt Thompson Klein bidrar tre dominerande omständigheter eller katalysatorer, som hon kallar dem, till det ökade behovet av integrativt lärande i dagens samhälle. Som första katalysator nämner hon den explosionsartade ökningen av kunskapsmängden i samhället de senaste årtiondena. Detta har lett till en ökning av antalet läroämnen vid universiteten, men också en fragmentering av akademiska organisationer, som t.ex. självständiga forskningsinstitut som ofta är fristående från utbildningen och ibland också från grundforskningen. Den här utvecklingen gäller alltså både forskning och undervisning. Denna utveckling har så småningom lett till en efterfrågan på konstruktiva länkar mellan ämnena. En sådan länk kan vara t.ex. en tematisk analys av ett fenomen ur flera olika perspektiv.

Den andra katalysatorn är en ökad problemfokusering både i forskningen och i undervisningen. Samhälleliga klyftor, politiska kriser och miljöförstöring samt klimatförändringar är problem som har fått en allt större roll i forskningen under andra halvan av 1900-talet och början av 2000-talet. En tredje katalysator är en generell utvecklingstrend inom universiteten som förenar integrativt lärande och tvärvetenskapliga studier med en varierande grupp kompletterande pedagogiska grundsyner, som t.ex. forskande lärande och studentcentrerat lärande. (Thompson Klein 2005: 8–10).

Thompson Klein anser att mångvetenskapliga ansatser sammanlänkar forskningsområden eller ämnen endast yttligt och placerar dem i parallella

strukturer eller enheter. Det här betyder att studenterna inte får en integrerad erfarenhet av temat. I stället studerar de lösryckta perspektiv på temat. Även om lärarna arbetar i ett team presenteras deras respektive perspektiv separat. Studenterna får ta del av ett brett spektrum av perspektiv, men en analys av de olika ämnesperspektiven uteblir. Det här försvårar en syntes av perspektiven. Att bara summera kunskap på kunskap, eller använda additiva modeller, som Thompson Klein kallar det, leder bara till att kunskapen ackumuleras med de existerande kategoriseringarna, innehållen och processerna som grund. Enligt Thompson Klein saknar denna summa en ny produkt av en syntes. Det här kan bli en barlast för mångvetenskapliga program. De tvärvetenskapliga programmen kan dock fungera som en kontrast till det här. De har en omstrukturerad läroplan med explicit nytt stoff, som kan uppstå t.ex. i integrativa temaseminarier. (Thompson Klein 2005: 8–10). Det här bör man enligt mig hålla i tankarna då man fattar beslut om ledarskapsstudiehelhetens framtid.

Thompson Klein (2005) och Newell (2001) understryker att det inte finns en pedagogik som är den enda rätta för ett integrativt tvärvetenskapligt lärande. Det behövs en mix av flera pedagogiska ansatser. De talar om att tillämpa både tvärvetenskapliga läroplaner samt integrativa pedagogiska och didaktiska metoder. De nämner också studentdelaktighet (kollaborativt lärande) och experimenterande i lärande samt lärandegemenskaper med olika (sub)kulturella teman, som t.ex. mångkulturalism med deltagare som har olika bakgrund. *Integrativ tvärvetenskaplighet* omformar lärarnas och studenternas traditionella roller. Läraren förvandlas till en mentor, en facilitator, tränare och guide. Det handlar om att (åter)uppfinna läroämnet då lärarna överskrider gränserna mellan existerande discipliner och läroämnen när det gäller kunskap, information, metoder, koncept och teorier i sin strävan efter att studenterna ska uppnå en omfattande och djup förståelse. Det är frågan om en konstruktivistisk process som engagerar studenterna i meningsskapandet. (Thompson Klein 2005: 8–10). I det här tänkandet ser man klara paralleller till Biggs och Tangs definitioner av djuplärande (2011: 26–28).

Två- och parallellspråkighet samt integrativt lärande

I deklarationen om nordisk språkpolitik (Nordiska ministerrådet 2007: 83) lyfts parallellspråkighet fram som ett mål för att två eller flera språk ska kunna användas parallellt inom ett område. Det här kan ske dels vad de nordiska språken beträffar, dels när det gäller de nordiska språken och engelska. Enligt Josephson (2005) är en individ emellertid inte parallellspråkig, utan en-, två- eller flerspråkig. Men det här betyder inte att högskolan måste vara en-, två- eller flerspråkig. Parallellspråkighet i högskolan ger fler språkmöjligheter för fler individer och ger individen en möjlighet att utveckla mer än ett språk inom ett ämnesområde. Men för att man ska kunna ge rum för parallellspråkighet inom en enhet måste användningen av språken uppmuntras och styras. Det här kan utgående från Josephson göras t.ex. genom att använda både finsk-, svensk- och engelskspråkig litteratur; genom att träna att skriva och tala på svenska och finska kring ett visst tema samt genom att ordna flerspråkiga temaseminarier. Josephson menar att hotet om diglossi (olika språk för olika kontexter och situationer) och domänförlust i samhället ökar ifall man inte utvecklar en parallellspråkighet vid högskolorna. Med domänförlust avser Josephson att språket inte längre kan användas lika mångsidigt och i lika många olika kontexter som tidigare (Josephson 2005: 43–44). Monica Londen och Jan-Ola Östman (2012) har studerat eventuella språkliga domänförluster vid Helsingfors universitet. En av Londens och Östmans slutsatser är att engelskans och finskans ökade roll i undervisningen för svenskspråkiga studenter hotar deras fackspråkliga kunskaper på svenska.

Jan Lindström har i sina fokusgruppsstudier om effekterna av Helsingfors universitets språkprogram (2012) varnat för att det håller på att ske en domänförlust av svenskan åtminstone då den används som andraspråk vid universitetet. Han har studerat sex olika fokusgrupps attityder till användningen av svenska, finska och engelska vid universitetet.¹⁰ Effekterna av universitetets språkprogram på de här grupperna mättes med ett analytiskt verktyg som Lindström har härlett ur Grin, Jensdóttir & Riagáin (2003). Med Grins terminologi talar Lindström om fokusgruppinformanternas förmåga (eng. *capacity*), möjlighet (eng. *opportunity*) och vilja (eng. *desire*) att använda ett språk. (Lindström 2012: 35).

Enligt Lindströms resultat är universitetets språkliga miljö heterogen för de svenskspråkiga studenterna och den svenskspråkiga personalen. Deras vilja att använda svenskan är dock alltid stark. Det är dock inte alltid möjligt att använda svenska i undervisningen eller i det övriga arbetet. Studenterna önskade sig mera språkligt stöd också i sina substansstudier. De finskspråkiga studenterna i Lindströms sampel upplevde universitetet som väldigt enspråkigt finskt. Bortsett från några undantag ansåg de finskspråkiga studenterna att det svenska kursutbudet var nästan obefintligt i ämnesstudierna. Ännu mer besvikna var de över det ringa utbudet av språkkurser i svenska vid universitetet. Viljan att i framtiden använda svenska varierade mycket bland de finska informanterna. De som ansåg sig ha nytta av svenska i arbetslivet i framtiden vill också studera (på) svenska. Ett visst hopp om rekrytering av finskspråkiga studenter till svenskspråkiga kurser uttrycktes i de blandspråkiga fokusgrupperna. Här lyftes också fram möjligheten att ha informella personalmöten på svenska trots att finska är universitetets förvaltningsspråk. Sådana personalmöten har ordnats t.ex. i form av svenska luncher på universitetets olika campus. Den blandspråkiga fokusgruppen var den som ideologiskt värderade universitetets trespråkighet högst. Den internationella fokusgruppen såg universitetet i praktiken som enspråkigt finskt i många avseenden. Servicen och informationen på engelska var otillräcklig enligt dem. Endast de skandinaviska medlemmarna i den här fokusgruppen umgicks på skandinaviska med sina svenska kolleger och medstudenter.

Lindström använder den enspråkigt finska förvaltningen vid Helsingfors universitet som ett exempel på exkluderande språkpolitik som visserligen gör administrationen i sig kostnadseffektiv, men som minskar det svensk- och engelskspråkiga studenternas och anställdas deltagande i beslutsfattandet. Som exempel på inkluderande aktiviteter vid universitetet ger Lindström två- eller trespråkiga forsknings- och studieprogram. Lindström menar att universitetets mål att det ska vara tvåspråkigt (finska-svenska) lider dels av bristen på framför allt kunskaper men också vilja bland den finska majoriteteten och dels av starka men isolerade svenska enheter. I slutsatserna nämner han att en kontinuerlig uppföljning av universitetets språkprogram enligt Grins COD-attribut (förmåga, möjlighet och vilja) är viktigt för att mäta att språkprogrammets åtgärder (till exempel pilotprojekten med tvåspråkiga examina¹¹) faktiskt bär frukt. (Lindström 2012: 42–52). Mätinstrumentet COD, som Lindström använt utgående från

Grin, kan också användas i utvecklingen av två- eller flerspråkiga tematiska helheter. Studenter och lärare med heterogena språkkunskaper och förkunskaper i tematiken kan utvärderas när det gäller förmåga, möjlighet och vilja att delta i en flerspråkig tematisk helhet, innan kurserna börjar.

Universitetspedagogiska utvecklingsidéer och arbetsmetoder

Den integrativa didaktiken som beskrevs ovan kan användas på olika sätt för att utveckla ledarskapsstudierna. I teoriavsnittet ovan nämndes att man bör skilja mellan innehållsmässig integrering (t.ex. mellan naturvetenskaper och humaniora) och processintegrering (samspelet mellan individen och omgivningen). Enligt mig behöver biämnesshelheten i ledarskapsstudierna båda typerna av integrering. Och i de här båda typerna av integrering bör därtill både språkliga och tematiska aspekter beaktas. Ämnena och den undervisning som lärarna inom dessa ämnen ansvarar för bör integreras i varandra redan i planeringen av nya kursfordringar. I detta utvecklingsarbete bör man också beakta förmågan, möjligheten och viljan att undervisa både på finska och på svenska. Studenterna och lärarna bör ta del av ledarskapsdiskussionen i samhället samt bli medvetna om behovet av ledarskap inom olika samhällssektorer med en betoning på den offentliga och tredje sektorn. Detta vore en naturlig arbetsfördelning där handelshögskolorna fokuserar på ledarskapet inom den privata sektorn och universiteten på ledarskapet inom de övriga sektorerna.

Att kombinera den allmänna ledarskapsdiskussionen i samhället med verksamheten vid universiteten är en utmaning. Det kan göras genom att fråga lärare för de kurser som redan ingår i studiehelheten, men också lärare vid andra enheter om det finns ett intresse för att diskutera studiehelheten. Efter denna förfrågan förs lärarna samman i planeringsseminarier där infallsvinklar på den gemensamma tematiken diskuteras. Därefter kommer lärarna överens om målsättningarna för studiehelheten och arbetsfördelningen i undervisningen. Lärarnas möjlighet att undervisa på flera språk i helheten kan kartläggas med en motsvarande förfrågan. Den här verksamheten kan ses som interna utvecklingsåtgärder, något som görs inom universitet.

Det är också viktigt att studenterna och lärarna tar del av ledarskapsdiskussionen i samhället samt att man tillgodoser behovet av ledarskapsutbildning inom olika samhällssektorer. Det här kan ses som en extern åtgärd där universitetet är i kontakt med det övriga samhället. Det innebär att ansvaret för dessa frågor också vilar på universitetets ledning och universitetets intressenter (t.ex. statsmakten och de utexaminerades arbetsgivare). Statsvetenskapliga fakulteten bör utreda hurudana önskemål intressenterna har beträffande helheten. Detta kan göras genom att föra diskussioner med intressenterna och följa upp hur de utexaminerade sysselsätts samt genom kontakt med alumnerna. Ovan nämnda initiativ från Svenska Finlands Folkting att råda bot på bristen på svenskkunnig personal inom den offentliga förvaltningen i allmänhet och dess ledarpositioner i synnerhet kan nämnas som ett exempel på det här. Motsvarande diskussioner har också förts med statsrådet.

Man bör hålla Thompson Kleins distinktion mellan integrativt interdisciplinärt lärande och mångvetenskaplighet (2005) i tankarna då man fattar beslut om undervisningsformerna i ledarskapsstudiehelheten. Man kan arrangera fler tematiska undervisningstillfällen t.ex. i form av seminarier och föreläsningsserier samt litteraturcirklar. Arrangemang med gästföreläsare som visat sig vara lyckade är ett inslag som styrgruppen för helheten hoppas ska bli ett kontinuerligt element inom helheten.

Bland de pedagogiska ansatserna med ett integrativt inslag från tiden efter andra världskriget nämndes mångkulturell fostran (ibid.). Eftersom kultur och språk är tätt sammanflätade kan detta användas som ett argument för att använda ett integrativt perspektiv i strävan efter att göra biämnesshelheten mer två- eller parallellspråkig. I samband med det här bör Grins (2003) COD-analysverktyg användas för att kartlägga studenternas och personalens språkkunskaper.

En integrativ ansats kan i längden också spara personalresurser utöver att den tillför ny kunskap. Personresurserna kan tidvis satsas i en högre grad på forskning då fler lärare kan ansvara för en och samma kurs tack vare den integrativa ansatsen och koordineringen som ger fler lärare en fördjupning i tematiken. Utvecklingsarbetet av helheten kan också gynnas av koordinering med helheten i forskningsledarskap som är avsedd för doktorander vid Helsingfors universitet. De här två helheterna har tematiska synergier t.ex. i ledarskap i kunskapsintensiva organisationer.

En viktig arbetsmetod för att utveckla integrativt lärande i tematiska

helheter kan vara kollegial respons (Lomas & Nichols 2005). Under de senaste åren har kollegial respons tillämpats frivilligt mellan lärare i olika kurser i helheten för ledarskapsstudier. Utgående från goda erfarenheter av det här handlar en målsättning i utvecklingsarbetet av helheten i ledarskapsstudier om att systematisera och utöka kollegial aktivitet i allmänhet samt kollegial respons i synnerhet. Kollegiala aktiviteter kan också tjäna ett ämnesintegrativt och ett språkligt integrativt men mångfaldigt syfte och inte bara ett pedagogiskt syfte. Med det ämnesintegrativa syftet avser jag en strävan efter en större enighet om det tematiska stoffet kring ledarskap. Enligt Lomas och Nichols identifierar Gosling (2002) tre huvudsakliga modeller för kollegial respons: (formellt) evaluerande; utvecklande samt som tredje en eventuell revidering utgående från kollegial respons och feedback (Lomas och Nichols 2005: 143). Enligt mig är en hybrid av de här samtliga tre avsikterna ändamålsenlig för utvecklingen av studiehelheten i ledarskapsstudier.

En (formell) evaluering görs i dylika utvecklingsarbeten inte för att bedöma lärarnas egenskaper och lämplighet, som ofta är fallet t.ex. vid undervisningsprov för lärarbefattningar. Däremot görs det för att identifiera kärnstoffet och vilken språklig kompetens lärarna har att undervisa på denna nivå. Utvecklingsperspektivet är det viktigaste momentet för den kollegiala responsen då man jobbar med att utveckla kursfordringarna. Genom observationer av varandras undervisning kan lärarna utveckla känslan av gemenskap. De kan få en gemensam inblick i innehållet för att kunna enas om kärnstoffet och förstå olika språkliga aspekter. En eventuell revidering av innehåll och undervisningsformer inom helheten kan göras genom lärarna kommer överens om kärnstoffet och vilka undervisningsformer som lämpar sig bäst för detta. Allt detta bör göras i en konstruktiv atmosfär och i en informell och uppmuntrande omgivning samt med tid för reflektion. (Lomas och Nichols 2005: 144–146). Om man strävar efter att utveckla undervisningen med hjälp av kollegial respons är det viktigt att leva in sig i en annan lärares situation och att ge konstruktiv respons. En viktig aspekt är också att lita på att kolleger som man känner och som man har en ömsesidigt respektfull relation med kan ta emot respons. Att också höra studenterna när det gäller deras syn på undervisningen och målsättningarna med den ger nya perspektiv på den kollegiala responsen. Detta är fördelar som också Farrell (2011) identifierar som berikande element när det gäller kollegial respons.

Diskussion

Jag har i denna artikel presenterat principerna för konstruktivt samordnad undervisning, integrativt lärande samt två- och parallellspråkighet för beredningen av nya kursfordringar i studiehelheter. Utgående från tidigare forskning kring de här dimensionerna och genom att tillämpa pedagogiska metoder presenterade jag några förslag på hur studiehelheten i ledarskapsstudier kunde utvecklas.

Tidtabellen för förslagen har varit följande. En del förslag delgavs styrgruppen för biämneshelheten i ledarskapsstudier under försommaren 2013. De tog ställning till hur de ska implementeras innan undervisningen inleds läsåret 2013–2014. Som ett konkret exempel på implementeringen kan nämnas kollegial respons. Målsättningen var att majoriteten av lärarkåren i ledarskapskurserna observerar varandras undervisning och bekantar sig med samtliga kursinnehåll under läsåret 2013–2014. Det här förverkligades i viss utsträckning då mer än hälften av lärarna som undervisar i helheten deltog i varandras föreläsningar och i gemensamma aktiviteter. De som lärare som inte deltog var sådana som endast sysslar med examination av litteraturtentamina. Lärare från nya huvudämnen och nya fakulteter, som är nya lärare i helheten, deltog i de kollegiala planeringsmötena där kursfordringarna 2014–2017 behandlades, under vintern 2013–2014. Också studenter deltog i de här mötena. Styrgruppen för helheten beaktade de här synpunkterna som samlats in via seminarier och kollegial respons, på sina möten för beredningen av kursfordringar för 2014–2017. Fakultetsrådet vid statsvetenskapliga fakulteten godkände styrgruppens förslag om de nya fordringarna i april 2014. Antalet svenskspråkiga kurser ökade från tre till fem och man erbjuder också en tvåspråkig kurs – en del av föreläsningarna går på svenska och en del på finska. Temat ledarskap har integrerats starkare i de tre kurserna som blev kvar från de gamla kursfordringarna. I skrivande stund i november 2014 verkar studenter och lärare nöjda med de första kurserna som följt helhetens nya kursfordringar.

Utvecklingsarbetet av helheten i ledarskapsstudier har visat att integrativ pedagogik kan användas i utvecklingen av både nya och etablerade mång- eller tvärvetenskapliga helheter där olika arbets- och studiekulturer möts. Den integrativa pedagogiken kan hjälpa deltagarna att finna nya gemensamma nämnare.

Referenser

- Biggs, J. & C. Tang, 2011. *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Farrell, K., 2011. *Collegial Feedback on Teaching: A Guide to Peer Review*. University of Melbourne - Centre for the Study of Higher Education. Melbourne.
- Fritzell, C. (red.), 2007. *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Växjö universitet: Acta Wexionensia, Nr 111.
- Fritzén, L., 2003. Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet. *Utbildning & demokrati* 12(3): 67–88.
- Fritzén, L. m. fl. (red), 2004. *På väg mot integrativ didaktik*. Växjö universitet: Acta Wexionensia, Nr 53.
- Fritzén, L., 2007. *Integrativ didaktik – en möjlig teoretisk referensram för lärarutbildningen? Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Växjö: Acta Wexionensia. Nr 111/2007.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow, 1994. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications Limited.
- Gosling, D., 2002. *Models of peer observation of teaching*. Generic Centre: Learning and Teaching Support Network.
- Grin, F., R. Jensdóttir & D. Ó. Riagáin, 2003. *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Palgrave Macmillan.
- Helsingfors universitet, 2014. *Helsingfors universitets språkprinciper*. Helsingfors universitets intranät Flamma: <https://flamma.helsinki.fi/content/res/pri/HY332282>
- Hopkins, L. T., 1937. *Integration: Its meaning and application*. New York: D. Appleton-Century.
- Josephson, O. Intervjuad i *Universitetsläraren* 16/2005. 4–5 och i *Tvärsnitt* 3/05, s. 43–44.
- Macfarlane, B., 2011. The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Paraacademic. *Higher Education Quarterly* 65 (1): 59–73.
- Lindström, J. K., 2012. Different languages, one mission?: Outcomes of language policies in a multilingual university context. *International Journal of the Sociology of Language. Vol: Language and the International University* 216: 33–54. 10.1515/ijsl-2012-0038
- Lomas, L. & G. Nicholls, 2005. Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education* 11 (2): 137–149.

- Londen, M. & J-O. Östman, 2012. Ambivalens och ansvar: domämförlust som implicit process vid ett tvåspråkigt universitet. *Nordand Nordisk tidskrift för andrespråksforskning* 2/2012. 113–142. Bergen: Fagbokförlaget.
- Miettinen, R., J. Tuunainen, T. Knuuttila & E. Mattila, 2006. *Tieteestä tuotteeksi: yliopistotutkimus muutosten ristipaineissa*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Newell, W. H., 2001. Powerful pedagogies. Reinventing ourselves: Interdisciplinary education, collaborative learning, and experimentation in higher education. *Journal of Higher Education* 73 (5): 196–211. September/October 2002.
- Nordiska ministerrådet, 2007. *Deklaration om nordisk språkpolitik*. Köpenhamn. ANP 2007:746. <http://www.sprakradet.no/upload/ANP2007746.pdf>
- Pettersen, R., 2008. *Kvalitetslärande i högra utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, P. F., 2005. From Monolingual to Bi-and Multilingual Instruction at the University of Helsinki. I: *Proceedings, conference on Bi and Multilingual universities—challenges and future prospects*. University of Helsinki.
- Thompson Klein, J., 2005. Integrative learning and interdisciplinary studies. *Peer Review* 7 (4): 8–10.
- Whitchurch, C., 2008. Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly* 62 (4): 377–396.

Noter

1. <http://blogs.helsinki.fi/centrumcampus/presentation-av-centrumcampussamarbetet/>
2. Målprogrammen som beskriver dylika insatser går att hitta på respektive enhets webbplats.
3. Med facilitera menar jag här att skapa förutsättningar. Facilitatorrollen tillskrivs den para-akademiska professionen som opererar i det s.k. nya tredje rummet vid universiteten. Det här rummet existerar mellan det traditionella akademiska rummet för forskning och undervisning samt det traditionella administrativa rummet för förvaltning. Para-akademiker har således en både akademisk och administrativ roll. För en vidare diskussion av de här begreppen se t.ex. MacFarlane 2011 och Whitchurch 2008.
4. Centrumcampusplaneraren har varit anställd av Soc&kom och den svenskspråkiga universitetspedagogiska verksamheten har koncentrerats till Soc&kom.
5. Av Helsingfors universitets ca 35 000 studerande har ca 2 000 svenska som modersmål. Statistik över hur stor andel av undervisningen vid Helsingfors undervisning som sker på olika språk finns tyvärr inte att tillgå.

6. <http://www.helsinki.fi/strategin/>
7. http://www.helsinki.fi/strategia/pdf/HY_2007_kieliperiaatteet.pdf och den uppdaterade versionen från 25.9.2014 som inte ännu finns på nätet.
8. <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/tietoa/kaksikielisyys.pdf>
9. http://www.helsinki.fi/lehdisto/Reformiryhma_raportti.pdf
10. Fokusgrupperna har haft följande sammansättningar: en med bara svenskspråkiga studenter, en med svenskspråkiga studenter och svenskspråkig personal, två grupper med både finsk- och svenskspråkiga personalmedlemmar, en grupp med enbart finskspråkiga studenter och en grupp med internationella studenter som inte talar svenska eller finska.
11. <http://blogs.helsinki.fi/multilingua/>

Aktiverande lärande för studerande i medicin

– Om ”blended learning” i smågrupps- undervisning i cancersjukdomar

Pia Österlund

Avdelningen för cancersjukdomar, Helsingfors universitet

Abstract: Active learning for medical students

– A study of blended learning in small group teaching in oncology

Medical education in oncology at the medical faculty at the University of Helsinki is based on problem-based learning in small groups. The small group session that is discussed in this article was improved according to the principles of blended learning. The patient interviews were performed one week before a face-to-face meeting, and in-between the students worked online with the eight patients cases, complemented with learning diaries and peer responses. The classroom activity was used for mentoring and deepening of the learning goals.

The study comparing the classroom activity alone with the blended learning hybrid showed that the computer-mediated phase improved the patient interviews and that the learning diaries and peer responses led to deepened knowledge of their respective cancers, treatments including chemotherapy and the patients' everyday life. The online activity developed key skills like patient interview, writing patient journals, doing self-reflection, interpersonal communication and giving response. The face-to-face classroom session led to deepened learning of the cancer specific learning goals and key skills, and to correction of misunderstandings that became evident in the online activity.

Blended learning is an activating form of education that engages the students to learning. The asynchronic online phase may be performed whenever convenient for the student and the teacher. The synchronic classroom activity changes character and becomes mentoring when the students have learned the basics online beforehand. The built-in evaluation, with learning diary and peer review online, leads to deepened learning and fewer free riders, than in traditional small group teaching with classroom activity alone.

Inledning

It is a truism to say that educating doctors and dentists is a complex business.
(Feather & Fry 2003)

I den här artikeln diskuterar jag hur man kan integrera så kallad *blended learning* i smågruppsundervisning. Med begreppet menas att olika lärmiljöer, olika medier och olika undervisningsformer används i undervisningen. Som case fungerar smågruppsundervisningen i läkemedelsbehandling på kursen i cancersjukdomar vid Helsingfors universitet.

Cancersjukdomar är en vetenskapsgren som är stadd i mycket snabb utveckling och därför föråldras cancerspecifik fakta snabbt. Detta ställer stora krav på den blivande läkarens förmåga att anpassa sig till kontinuerligt lärande. Att hålla sig uppdaterad inom området är således en nyckelfärdighet som behövs för att studenten ska klara sina framtida uppgifter (Fallows 2003). Förutom detta behöver den utexaminerade läkaren förstå komplexa mekanismer, ha många färdigheter som t.ex. att förstå och praktisera vetenskapligt tänkande, utveckla en socialt ansvarstagande attityd och ett etiskt handlingsmönster, ha goda färdigheter i kommunikation med patienter och personal, ha välutvecklade färdigheter i problemlösning samt kunna utvärdera sitt eget lärande (Feather & Fry 2003). För att vi ska kunna utveckla dessa förmågor hos studenterna ligger tyngdpunkten i undervisningen i cancersjukdomar på smågruppsundervisning.

Smågruppsundervisning som en aktiverande undervisningsform

Abercrombie var en av de första som definierade smågruppsundervisning (eng. *small group teaching*). Hon påpekade att lärande i grupp, när man diskuterade under ledning av lärare, ledde till att studenterna lärde sig självständigt tänkande och utvecklade sin problemlösningss förmåga (Abercrombie 1970).

På kursen i cancersjukdomar använder vi oss av olika typer av smågruppsundervisning, bl.a. simulationsundervisning, rollspel, självhjälps-

grupper, gruppdiskussioner och problembaserat lärande (PBL). I mån av möjlighet baserar sig dessa undervisningstillfällen på verkliga patienter som studenterna träffar.

Blended learning i smågruppsundervisning

Eric Mazur vid Harvard University var en föregångare inom *blended learning*, som kombinerar traditionella klassrumsmetoder med mer moderna nätbaserade aktiviteter (Mazur, 1991). Definitionen av begreppet *blended learning* är inte helt vedertaget ännu, eftersom det är så nytt (Friesen 2012). *Blended learning* är besläktat med *flexibelt lärande*, men i motsats till flexibelt lärande kan inte *blended learning* ske helt på distans utan de nätbaserade aktiviteterna kombineras med närundervisning.

De nätbaserade aktiviteterna sker asynkront före närstudietillfället. En av fördelarna med flexibelt lärande är att denna aktivitet sker när det passar bäst för studenten och läraren. De nätbaserade aktiviteterna kan med fördel göras interaktiva t.ex. i form av diskussionsforum eller gemensamma inlämningsmappar. Härmed lär sig studenterna av varandra och får en mångsidigare syn på det inlärdas stoffet. Lärarens uppgift är att sälla det material som görs tillgängligt i den virtuella miljön och handleda läroprocessen på nätet (Armes 2012).

De så kallade närstudietillfällena, används inte till föreläsning utan till mentorskap och coachning, d.v.s. läraren går igenom det studenterna inte förstått och studenterna diskuterar och testar sina kunskaper via uppgifter eller experiment (Knewton 2011). På detta sätt kan studenterna nå djuplärande och lär sig att genast tillämpa sin kunskap. Läraren hinner även koncentrera sig på att korrigera missuppfattningar under närstudietillfället (Garrison & Vaughan 2008). I min *blended learning*-undervisningshelhet läser studenterna först fakta som finns på nätet, det kan vara skriftligt eller audiovisuellt material. Alla åtta gruppmedlemmar intervjuar efter detta en patient som får läkemedelsbehandling för sin cancer. De åtta patientfallen sätts in i sjukjournalform på gruppens diskussionsforum på undervisningsplattformen Moodle och därefter rapporterar studenterna för sina egna tankar om fallet i en lärdagbok. Studenterna läser varandras patientintervjuer och kommenterar dem i lärdagboksform, som en form av kamratrespons.

Lärdagbok är en form av skriftlig reflektion kring studenternas eget lärande. På detta sätt får studenterna ta del av åtta olika cancerberättelser

och åtminstone 64 kommentarer. Läraren läser också igenom fallen och kommenterar dem under närstudietillfället och på Moodle. Under närstudietillfället uppstår en fördjupad diskussion kring olika cancerformer, behandlingsalternativ och de frågor som patientfallen väckt hos studenterna.

Material och metoder

Jag har reflekterat över de två undervisningsmetoderna - den traditionella smågruppsundervisningen och blended learning - via min egen lärdagbok inom en kurs i universitetspedagogik och via kollegial respons av fyra universitetslärare som följt med min undervisning. Jag har också kontinuerligt bett om respons av studenterna via direkta frågor, enskilt och i grupp. Studenterna har också anonymt utvärderat smågruppsundervisningen på web-oodi och på responstillfällen efter kursen. Jag har följt med studenternas aktivitet på Moodle och dessutom har jag personligen diskuterat Blended learning-metoden med 32 studenter. Jag har även bett om anonym respons via Moodle. På detta sätt har jag kommentarer från 16 studenter som gick den traditionella kursen i februari 2013 och från 32 studenter som i mars 2013 deltog i undervisningen då den genomfördes som blended learning.

Tidsanvändning och struktur

Den traditionella smågruppsundervisningen (0–20 min), patientintervjuer och genomgång av patientfallen (120–180 min) tog 120–210 minuter i anspråk. Förhandsaktiviteten i blended learning består av nätbaserat lärande för att studenterna ska kunna läsa in sig på bakgrundsfakta, göra patientintervjuer, skriva lärdagbok och ge kamratrespons.

Närstudietillfället är 90–120 minuter i blended learning. Tidsmässigt och innehållsmässigt kom närstudietillfället i smågruppsundervisningen á 120 minuter per gång att vara i kortaste laget. Trots att vi, enligt studenternas önskemål, överskred tidsramen (normalt 150–180 minuter) hann vi ändå inte gå igenom alla patientfall på djupet. Tidsbristen gjorde att läraren inte alltid hade tid för s.k. *teachable moments* och inte heller för att fokusera på nyckelkunskaper i önskad utsträckning.

Studerandeaktiviteten inför smågruppsundervisningen var relativt liten. Tidsmässigt har studenterna jobbat mera med undervisningspasset än med smågrupperna, där de haft nätbaserad aktivitet kombinerat med närundervisning. Studenterna har i högre grad läst in sig på bakgrundsfakta i blended learning-helheten (60 %) än inför smågruppsundervisning-

en (30 %). Patientintervjun har tagit mellan 20–60 minuter och därtill har det tagit ca 10–30 min att skriva en journal för patientfallet. Studenterna ansåg att det var givande med en friare tidsram och även patienterna har upplevt att cytostatikabehandlingen gick snabbare när de fick prata av sig. Efter detta har studenterna haft en Moodle aktivitet på 60–130 minuter inför närundervisningstillfället. Själva närundervisningen har varit 90–120 minuter.

Även om blended learning -undervisningstillfällena planerades noggrant, fungerade inte alla detaljer tillräckligt bra de första två gångerna. Bland annat kommenterade studenterna att de skriftliga instruktionerna på Moodle inte var tillräckligt detaljerade, att Moodle-sidans inlämningsmapp inte var synlig i sin helhet inför det första undervisningstillfället och att de därför inte kom åt de skriftliga instruktionerna och exempelfallet.

Smågruppsundervisningen inledde jag med muntliga och senare även skriftliga instruktioner om patientintervjun och varför den görs. I blended learning inledde jag närundervisningen med att visa lärandemålen och diskutera dem tillsammans med studenterna. De nyckelfärdigheter som studenterna läst in presenterades först och jag fick också tillfälle att ge konstruktiv respons på både intervjuer och kommentarer.

Nyckelfärdigheter

De nyckelfärdigheter som jag strävade efter att lära studenterna var muntliga och skriftliga kommunikationsfärdigheter, d.v.s. att studenterna skulle kunna lyssna aktivt på patienten, ställa frågor samt göra anteckningar så att informationen effektivt kunde föras vidare till gruppens medlemmar i sjukjournalform. Varje student intervjuade en patient som fick sin läkemedelsinfusion på cancerkliniken och gruppens sju medlemmar kommenterade journalen i lärdagboksform. Lärdagbok var en ny form av läraaktivitet för de flesta studenter och den hade sin styrka i att studenterna kunde reflektera över de känslor som cancer väcker. Obotlig cancer väckte känslor som gruppen kunde bearbeta i sin lärdagbok. Lärdagboken var också ett forum för frågor som vi sedan behandlade under närstudietillfället.

I den traditionella smågruppsundervisningen genomförde studenterna sin egen intervju och presentation generellt sett väl men de övriga sju fallen lärde de sig betydligt sämre. Intervjun gick bättre för de studenter som gick kursen med blended learning-metoden än för de studenter som deltog i den traditionella kursen. Lite noggrannare instruktioner, som t.ex. att

studenterna inte ska skriva diagnos genast i början samt att de noggrant ska planera in tidsperioder för diagnostik och behandling hade behövts. Det var ganska tungt för studenterna att kommentera åtta patientjournaler var. Därför hade en del delat upp dem i två delar för att orka reflektera. Studenterna kommenterade detta bl.a. på följande sätt: *jag läste inte de andras kommentarer utan bara intervjun och skrev sedan min lärdagbok* eller *jag lärde mig av att läsa de andras*. Kamratresponsen utnyttjades dock bättre i det senare alternativet och i jämförelse med den egna intervjun lyfte den bättre fram olikheterna mellan fallen.

De känslomässiga aspekterna när det gäller diagnostisering och behandling av en obotlig sjukdom dryftades rätt utförligt i lärdagböckerna. Studenternas inställning förändrades under undervisningens gång – det tyckte att det inte var så hemskt som de på förhand hade trott. Det faktum att patienterna levde ett rikt liv trots sin obotliga sjukdom diskuterades förvånansvärt öppet i lärdagböckerna.

Cancerspecifika färdigheter

I närgruppsundervisningen lades stor vikt vid att studenterna skulle förstå att cancerbehandling som sådan inte är statisk utan att den utvecklas hela tiden. Insikten om att man inte kan använda statistik för att bestämma en enskild individs prognos kunde lyftas fram bättre på blended learning-kursen än i den traditionella undervisningen. Även behovet av livslångt lärande och att cancerläkare måste uppdatera sig kontinuerligt inom området, kunde bättre lyftas fram när tidsbristen inte var lika påfallande. Min erfarenhet är att blended learning i kombination med patientexemplen ger studenterna goda möjligheter att förstå behovet av att kontinuerligt uppdatera sin kunskap om cancersjukdomar.

Cirka 60 % av studenterna i varje grupp hade läst bakgrundsmaterialet, d.v.s. Power Point-presentationen från föreläsningen om läkemedelsbehandling, inför närstudietillfället inom blended learning – medan cirka 30 % av studenterna hade läst det inför den traditionella smågruppsundervisningen.

Studenterna uppnådde ett djupare lärande med blended learning-metoden men förhandsundervisningen fungerade ännu inte optimalt eftersom studenterna enligt egen utsago inte läst på tillräckligt och inte var vana med denna typ av lärande. Att de dock hade insett förberedelsernas betydelse framgick i samband med studentintervjuerna som utfördes av mina

kolleger som gav respons på undervisningen.

De fyra blended learninggrupperna gick igenom patientfallen på olika sätt. I den första gruppen visade vi fallen på skärm och gick igenom specifika frågeställningar kring dessa direkt utgående från texten, medan vi i den andra gruppen bara hänvisade till dem verbalt. I tredje och fjärde gruppen använde jag både och. Jag kommenterade andra och tredje gruppens fall direkt på Moodle både före och efter närundervisningen, medan jag bara kommenterade fallen verbalt på smågruppsundervisningen i första och fjärde gruppen. På basis av e-post och Moodle-respons verkade det som om studenterna hade upplevt de personliga kommentarerna på sitt eget patientfall som givande.

Studenterna lärde sig grundbegreppen inom området bättre i blended learninghelheten. Studenterna tillämpade först dessa begrepp på sitt eget patientfall och när de tvingades skriva ner dem i sjukjournalen tänkte de efter betydligt mer än vid den verbala genomgången. Resultaten från den skriftliga tentamen visade att de uppfyllt lärandemålet med onkologiska grundbegrepp bättre med den nya undervisningsformen än med den gamla.

Respons och kommunikation

I den traditionella smågruppsundervisningen var tidsramen för knapp och detta begränsade diskussionen kring den emotionella aspekten kring cancer som sjukdom. Respons var en väsentlig del av denna blended learning-undervisningsmetod. Självreflektionen i lärdagboksform var en viktig del av läroprocessen och lärarrespons och kamratrespons gavs både i den skriftliga kommunikationen och i den muntliga diskussionen. Studenternas personliga reaktioner och erfarenheter kunde komma till ytan när atmosfären var öppen och diskussionerna öppnats redan på nätet i lärdagböckerna. Den feedback som läraren gav var av stor vikt för att studenterna skulle motiveras och nå lärandemålen. Varje student erhöll konstruktiv respons på det som gjorts bra och hur han eller hon eventuellt kunde ha fördjupat patientintervjuerna. Frågor, motfrågor, provokation, anknytning till tidigare och kommande undervisning etc. utnyttjades för att stödja djuplärandet. Min bedömning var att responsen och retoriken var mera djuplodande i blended learning-undervisningen än i den traditionella undervisningen.

Diskussion

Medicinska fakulteten vid Helsingfors universitet strävar efter *Konstruktivt samordnad undervisning* (Biggs & Tang 2007). Denna undervisningssyn präglar även helheten i onkologi. Studierna ska bilda en helhet med lärandemål och utvärdering i samklang samt undervisningsformer och respons som stöder studenten genom hela hans eller hennes lärprocess. Att utveckla smågruppsundervisningen i onkologi kräver att man tar hänsyn till helheten för att nå en hög kunskapsnivå med metakognition och förmåga till analys och kreativt tänkande (Krathwohl 2002). Aktiverande undervisningsformer är oftast bättre i detta sammanhang; smågruppsundervisning har visat sig vara en interaktiv och engagerande undervisningsform.

Den här studien visar att två timmar närundervisning är mycket effektivare efter 2–3 timmar av självstudier med patientkontakt, skrivarbete och nätbaserad undervisning, speciellt när det gäller studenternas nyckelfärdigheter, men också med tanke på de cancerspecifika lärandemålen. I *blended learning* har vi fördubblat studenternas förhandsaktivitet och därmed har de inhämtat baskunskapen bättre, trots att de själva i de kollegiala intervjuerna bedömde att de borde göra det ännu bättre. På detta sätt var alla studenter oftast på samma nivå under närstudietillfället och det kunde därför användas effektivt till kollektivt och praktiskt efterforskande (Vaughan 2010). Närstudietillfället aktiverade studenterna socialt och kognitivt i högre grad än den traditionella gruppundervisningen.

Blended learning är ett medel för att tillgodogöra sig generiska *nyckelkunskaper* (eng. *key skills*), d.v.s. högskoleutbildades styrka på arbetsmarknaden är att de klarar sig i en föränderlig värld där de kanske inte direkt blivit utbildade till det jobb som de får. Nyckelfärdigheter som är viktiga i arbetslivet är kommunikationsfärdigheter på många plan, informationshantering, användning av modern informationsteknik, social kompetens och personlig kompetens (som tidsanvändning, personligt ansvar och livslångt lärande) (Fallows 2003, Feather & Fry 2003).

De nyckelfärdigheter jag fokuserat på är konkreta, som färdigheten att skriva sjukjournal, stöda patienten, reflektera kring sina egna känslor inför obotlig cancer, förstå patientens reaktioner och bearbeta vetskapen om en allvarlig sjukdom, eftersom dessa är lättare att evaluera än ovan nämnda arbetslivsfärdigheter. På vilket sätt stöder då *blended learning*-metoden dessa färdigheter bättre än traditionell smågruppsundervisning?

Strama tidsramar är det som påverkade intervjuprocessen mest negativt och skrivprocessen det som påverkade lärandet mest positivt. Studenterna tror ofta att de lär sig genom att skriva föreläsningsanteckningar, tentsvar, essäer och referat. Men ifall skrivuppgiften innehåller reflektion kommer lärandet att ske på en betydligt högre nivå (Kihlström 2006). Reflektion har använts ganska lite i medicinska studier, men är givande för både studenten och läraren. Lärda boken har varit ett värdefullt instrument för att förstå och påverka sina egna och genom detta även patientens känslor. Via det att alla i gruppen ser kommentarerna i lärda boken så öppnar det också upp för dialog redan i kommentarskedet och sedan vidare i gruppdiskussionen under närundervisningen (Vaughan 2010).

Blended learning-undervisningsformen kombinerar många olika faktorer och har enligt min erfarenhet visat sig vara effektiv vid medicinska fakulteten. Undervisningen är patientcentrerad och ju fler patientkontakter studenterna får desto bättre lärande (Feather & Fry 2003). Patientintervjun och sjukjournalen används bättre i blended learning eftersom alla studenter läser igenom patientfallen och kommenterar dem (Knewton 2011).

I den traditionella smågruppsundervisningen orkade studenterna inte lyssna på varandra utan lärde sig bara sitt eget fall ordentligt. Som tutor använder jag ofta uttrycket "Att patienten fungerar som en julgran i vilken du sen kan sätta dekorationer, d.v.s. fakta" och de första patientfallen fungerar ofta som sjukdomens ansikte långt senare i livet. Patientfallen fungerar som grund för experimentellt lärande och exemplifierar den diagnostiska kedjan och behandlingssalternativen med biverkningar och effekt. Studenterna och läraren väger det ideala skeendet mot det som hände den enskilda individen och funderar på vad man eventuellt kunde ha gjort bättre. På detta sätt lär sig den blivande läkaren att t.ex. väga nytta med biverkningar i olika behandlingsscenarier.

En naturlig följd av att använda blended learning som undervisningsform är att jag började utvärdera studenternas kunskap med hjälp av simulerade patientfall, precis som Lonka (2001) föreslår. Jag ger studenten formativ respons när jag läser och kommenterar lärda boken. Varje student får personlig respons på sina nätjournalanteckningar även under närundervisningen. Detta underlättar för studenten, som på detta sätt vet var hon står i förhållande till lärandemålen (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Den summativa utvärderingen kommer också att göras ännu mer patientcentrerad och studenterna får framdeles fem patientfall som de får skriva hemma som en

nättentamen. Den traditionella tentamen i onkologi mäter inte utantillkunskap utan analysförmåga och därför är den mycket tidskrävande att rätta. I framtiden kommer vi att ersätta två av sex essäfrågor med självriktande nätpatientfall.

Smågruppsundervisning är en arbetsdryg och resurskrävande form av undervisning och den kräver mycket av läraren, men kan via aktiverande metoder leda till att studenten tar ansvar för sitt lärande (Griffiths 2003). Gruppdynamik och kamratrespons spelar en viktig roll i detta. Läraren måste kunna stöda studenterna och ha god substanskännedom, detaljkänsla och en helhetsbild av det som ska läras in (Griffiths 2003Griffiths, Houston & Lazenblatt 1996). Är blended learning ett svar på bättre undervisning på onkologikursen? Såväl student- som lärarresponsen visar att blended learning är en bättre undervisningsform för denna undervisningshelhet än traditionella undervisningsmetoder.

Referenser

- Abercrombie, M., 1970. *Aims and techniques of group teaching*. SHRE. London: Society for Research into Higher Education.
- Armes, C., 2012. The role of the teacher in blended learning: Data, management and student support. *The science of learning blog*, Vol. 2014.
- Biggs, J. B. & C. Tang, 2007. *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press/Mc Graw-Hill Education.
- Fallows, S., 2003. Teaching and learning for student skill development. I: *A handbook for teaching and learning in higher education*, red. av H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall. 121–133. 2 uppl. London: Kogan Page.
- Feather, A. & H. Fry, 2003. Key aspects of teaching and learning in medicine and dentistry. I: *A handbook for teaching and learning in higher education*, red. av H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall. 36–390. 2 uppl. London: Kogan Page.
- Friesen, N., 2012. Report: Defining Blended Learning. *Learningspaces*, 1–8.
- Garrison, D. R. & N. D. Vaughan, 2008. *Blended learning in higher education. Framework, principles and guidelines*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Griffiths, S., 2003. Teaching and learning in small groups. I: *A handbook for teaching and learning in higher education*, red. av H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall. 91–104. 2 uppl. London: Kogan Page.

- Griffiths, S. & K. Houston & A. Lazenblatt, 1996. *Enhancing student learning through peer tutoring in higher education*. Coleraine, University of Ulster.
- Kihlström, S., 2006. Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenters perspektiv. I: *Projektrapport från Institutionen för pedagogik* Vol. 3. Högskolan i Borås.
- Knewton Blog, 2011. *The flipped classroom infographic. A new method of teaching is turning the traditional classroom on its head*. <https://www.pinterest.com/pin/111041947032658054/>
- Krathwohl, D. R., 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice* 41 (4): 212–218.
- Lonka, K., 2001. Syntynyt johtajaksi? Uusia oppimisen mahdollisuuksia. I: *Viisas valta - johtamisen paradoksit*, red. av P. Castrén. 97–146. Helsinki: WSOY.
- Mazur, E., 1991. Can we teach computers to teach? *Computers in Physics* (Jan/Feb), 31–38.
- Nicol, D.J. & D. Macfarlane-Dick, 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218.
- Vaughan, N., 2010. Designing for a blended community of inquiry. I: *Blended learning in Finland*, red. av T. Joutsenvirta & L. Myyry. 11–29. Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki. Online publication.

Pedagogiska utmaningar med heterogena studentgrupper

Matilda Hellman

Institutionen för socialvetenskaper, Helsingfors universitet

Abstract: Pedagogical challenges with heterogeneous student groups

The article discusses pedagogical challenges involved in teaching heterogeneous student groups, especially with large variations in both the level of background knowledge and in their cultural and linguistic background. A university course in the field of social scientific alcohol and drug research serves as a case study. Different levels of learning (Bloom's taxonomy) are discussed in relation to different levels of semantic and conceptual understanding and communication. The general level of the student learning outcomes is estimated on the basis of the relation between the articulated learning goals and the students' actual study performance. Pedagogical challenges and lack of synchronicity in communication is displayed in two main heterogeneity dimensions: i) variations in background knowledge, and ii) language and cultural clashes. Finally, some circumstances that may have contributed to insufficient level of learning are summarized. Some recommendations are given to teachers who want to arrange similar courses in the future.

Inledning

Så gott som alla nordiska högskolor och universitet ingår i internationella studentutbytesprogram och rekryterar sin forsknings- och undervisningspersonal på internationell basis. Det ligger i tidens anda att luckra upp gränser mellan olika utbildningsenheter, samordna, integrera och sammanslå högskolor. I avsikt att skapa nya spännande synergier och tematiska helheter grundas tvärdisciplinära studiehelheter. Den här utvecklingen har resulterat i allt mer heterogena studentgrupper. I högre grad än tidigare representerar studenterna olika etniska och sociala bakgrunder, de har olika modersmål och olika bakgrundskunskaper. Även om utvecklingen accentuerats under de senaste årtiondena har den historiskt sett pågått redan

en längre tid i och med t.ex. ökad invandring och i och med det moderna välfärdssamhällets betoning på inkludering och öppenhet.

Studentgrupper kan vara heterogena när det gäller förhållande till kunskap, ålder, livsskede, arbetserfarenheter, osv. De här omständigheterna är kopplade till studentens möjligheter att ställa upp personliga lärandemål, men också till hur motiverade och ambitiösa studenterna är.

Inom universitetsvärlden uppfattas mångfald ofta som något som är positivt för den akademiska utvecklingen och lärorättningarna har inte sällan uttalade program för att rekrytera internationella studenter och forskare. Kritik har dock riktats mot att det saknas resurser för att innehållsanpassa undervisningen för de nya heterogena studentgrupperna (Mattsson 2013). I den här artikeln diskuteras denna innehållsanpassning. Jag belyser de utmaningar som en kulturellt, disciplinärt och nivåmässigt heterogen studentgrupp medför i universitetsundervisning. Jag har analyserat pedagogiska tröskelfrågor som uppstod under arbetet med en samhällsvetenskaplig kurs som handlade om förhållandet mellan forskning i alkohol- och narkotikaproblem, å den ena sidan, och tillämpningen av denna forskning i politik och praktik, å den andra. Tillsammans med en kollega från socialt arbete fungerade jag som lärare på kursen under en termin.

Kursen bestod av tolv föreläsningar. Till tio av dessa hade vi bjudit in gästföreläsare och diskussionsledare med olika tematiskt fokus. Kursen ingick i studieprogrammet för sociologi, men var öppen för studenter från olika discipliner, främst från statsvetenskapliga fakulteten. Undervisningsspråket var engelska.

Kommunikation som utgångspunkt

Undervisning och lärande är kommunikation och olika aspekter av en relation. I min analys utgår jag från en socialsemiotisk syn på kommunikation, dvs. jag utgår ifrån den roll som tecken och koder i form av språk och begrepp i lärandekontexten, spelar för själva lärandet. En utgångspunkt är att de personer som ska kommunicera – på den kurs jag här analyserar var det frågan om studenter, lärare och gästföreläsare – ska dela det språk och de begreppslika verktyg som används i lärandet.

Jag förankrar min diskussion i de kommunikativa utmaningar som vi

lärare stötte på under kursens lopp. Dessa utmaningar rörde sig på fyra kommunikationsnivåer: (1) *elementär semantisk nivå*, dvs. det språk på vilket studenter och lärare kommunicerade och det förhållande som personerna hade till detta språk (kunskapsnivå, förmåga till abstrakt tänkande på detta språk, typiska verktyg för resonemang); (2) *den begreppsliga repertoar som berör studieformatet och studiekulturen*. Denna nivå inbegriper olika slags förståelser av akademiska studier och deras format. På denna nivå rör sig den kommunikation som ska skapa förutsättningar för en gemensam förståelse av det arbete som skulle utföras, inklusive rent praktiska frågor; (3) *den begreppsliga repertoar som används inom ämnesområdet*, dvs. den begreppsapparat som användes för att kommunicera det tematiska innehållet inom ramen för kursen. Nivån inbegriper kulturella förutsättningar för att studenterna ska tillgodogöra sig och använda ämnesspecifika begrepp och perspektiv; (4) *den begreppsliga repertoar som härrör sig till samhällskontexten* dvs. den begreppsapparat och syn på samhället som inbegriper alla de processer, problem, mekanismer och system som diskuterades på kursen och som definierats och utvecklats inom samhällsvetenskaplig forskning. Denna nivå är nära besläktad med nivå 3, men är inte ämnesspecifik, utan relaterar till generella syner på medborgaren, välfärdssystemet, demokrati, kriminalitet, kontrollpolitik osv.

Jag koncentrerar mig i denna artikel på att diskutera hur omständigheter på dessa kommunikationsnivåer påverkade på vilket sätt lärandemålen uppfylldes.

De fyra kommunikationsnivåerna bygger på olika system av normer och koder¹. Teoretiskt sett bör det råda samförstånd om dessa system och varje enskild kod i systemen för att de som kommunicerar ska kunna förstå varandra på bästa möjliga sätt.

På en grundläggande nivå handlar samförståndet på de olika kommunikationsnivåerna om en denotativ betydelse (överenskommelsen om att *house* betyder 'hus' och *mouse* betyder 'mus'). Den grundläggande semantiska nivån i lärandekontexten innebär att alla inblandade behärskar de gemensamma semantiska koderna i den utsträckningen att kommunikation är möjlig. På kursen utgjorde det engelska språket det grundläggande semantiska systemet.

Kursen planerades enligt principen för konstruktiv samordnad undervisning (Biggs & Tang 2011). Lärarna lade i planeringsskedet ner mycket arbete på att välja arbetssätt och utvärderingsmetoder. Kontaktunder-

visningen bestod av föreläsningar och gruppdiskussioner. Studenterna förväntades skriva kursdagböcker och läsa forskningslitteratur till varje kontaktundervisningstillfälle. På basis av kursdagböcker, föreläsningar, diskussioner och bakgrundsläsning skrev studenterna sedan ett så kallat "feedbackpapper" för varje tematisk helhet. De tematiska helheterna var fyra till antalet: Introduktion till ämnet med fokus på alkoholforskning och dess roll i politiken; Ungdomar och rusmedel, Narkotikapolitik, samt Behandling och socialt arbete. All kursinformation fanns på Moodle. Studenterna fick respons på sina uppgifter samt vitsord av lärarna via e-post. Kursdeltagarna kunde välja ifall de ville lämna in en syntes av sin lärdagbok och få fem studiepoäng för kursen, eller ifall de ville skriva en självständigt reflekterande essä, som skulle ge dem ytterligare tre studiepoäng, totalt åtta studiepoäng.

Den bedömning jag här gör av lärandets, prestationernas, kognitionens och kommunikationens nivåer sker främst på basis av studenternas kursuppgifter (feedbackpapper, kursdagböcker och essäer), samt utifrån de diskussioner som fördes under föreläsningarna. Studenterna utvärderade kursen via en enkät på den sista föreläsningen.

Jag bedömer kunskapsnivån och den kognitiva prestationsnivån utgående från en lärandetaxonomi utarbetad av Anderson (2005), se figur 1. I figurens dimensioner – kunskapsnivå och kognitiv nivå – stiger avanceringsgraden i riktning från vänster mot höger och uppifrån ned, så att det mest abstrakta lärandet finns nere i högra hörnet. Denna nivå inbegriper nyskapande kunskap på en avancerad metakognitiv nivå. Den mest basala nivån – att memorera faktakunskap – ligger uppe i vänstra hörnet av figuren. Kursens tre lärandemål, som formulerades med taxonomin i åtanke, har placerats in i figuren så att de motsvarar de olika nivåerna av kognition och kunskap. Målsättningen var att alla studenter i något avseende skulle nå upp till de högsta kognitiva och kunskapsmässiga nivåerna i det fält som innefattar det nedersta högra hörnet. För de studenter som valde att lämna in en dagbokssyntes som slutarbete skulle den högsta nivån inbegripa en förmåga att analysera (4) och förstå processer (C) på ett metakognitivt plan (D), medan essäskribenterna förutsattes kunna dra slutsatser om tidigare forskning på området. I figur 1 har jag lagt in en procentuell bedömning av hur stor andel av studenterna i gruppen som nådde upp till de olika nivåerna. Jag tänker mig att de lägre nivåerna är en förutsättning för de högre, så att lärandemål 2 och 3 innebär automatiskt att nivå 1 respektive

1–2 uppfylls. De tre lärandemålen och deras kognitiva och kunskapsmässiga nivåer redovisas för i detalj i tabell 1.

DEN KOGNITIVA PROCESSEN						
KUNSKAPS-	1	2	3	4	5	6
DIMENSIONEN	minnas	förstå	tillämpa	analysera	bedöma	skapa
A. Faktakunskap						
B. Begreppslig kunskap						
C. Processkunskap						
D. Metakognitiv kunskap						

Figur 1. En taxonomi om olika kunskaps- och kognitionsnivåer utgående från Anderson (2005). De nivåer som kursens lärandemål omfattade är markerade i figuren. Lärandemålen är separat listade i tabell 1. (egen övers.)

LÄRANDEMÅL 1: Redogöra för, beskriva och kategorisera typisk kunskapsproducering inom rusmedelsforskningsområdet.
<i>Kunskapsnivå: A-B faktakunskap och begreppslig kunskap. Kognitiv nivå 1–3 memorera, förstå, tillämpa</i>
<i>Genomförande:</i> Studenterna läser litteratur på förhand och under lektionerna. På föreläsningarna demonstreras hur forskningen närmar sig frågor på det samhällsvetenskapliga området.
<i>Utvärderingsgrund:</i> Efter varje tematisk helhet skriver studenterna en sida om det som behandlats (litteratur-föreläsning-diskussion).
LÄRANDEMÅL 2: Exemplifiera och förklara användningen av kunskap inom politiken och andra instanser, samt de syner, viljor och aktörer som tävlar på området.
<i>Kunskapsnivå: A-B/C faktakunskap och begreppslig kunskap. Kognitiv nivå 1–4 memorera, förstå, tillämpa, analysera</i>
<i>Genomförande:</i> Studenterna diskuterar litteraturen och föreläsningarna i grupp samt gör egna skriftliga reflektioner utifrån förhandsläsningen, föreläsningarna och diskussionerna (4 st.).
<i>Utvärderingsgrund:</i> Varje helhet innehåller litteratur, föreläsningar och diskussion om kontaktytor mellan kunskapsproducering och användning av kunskapen på ämnesområdet. Studenterna ska i diskussionerna, feedbackpappret och essäerna visa att de förstår den logik och de motiveringar som ligger bakom olika modeller för att tillämpa kunskap i handling (politik, insatser, system) – och vice versa.
LÄRANDEMÅL 3: Urskilja, relatera, jämföra och tillämpa begrepp, syner, tillvägagångssätt etc. för en självständig analys i form av en essä.
<i>Kunskapsnivå: A-D faktakunskap, begreppslig kunskap, processkunskap och metakognitiv kunskapstillämpning, kognitiv nivå 1–4 (syntesen) memorera, förstå, tillämpa, analysera + 5–6 (i essän): bedöma, skapa.</i>
<i>Genomförande:</i> Lärandet är processartat och ackumulerar med feedbackpapper, diskussioner, föreläsningar, litteraturläsning och självständigt arbete med essän. Målet är att studenten ”internaliseras” i området och därmed förses med redskap för att hon eller han självständigt ska kunna reflektera över det tema som hon eller han valt för sin essä.

Utvärderingsgrund: Eftersom kursen är kognitivt krävande ska studenterna skriva 1–2 sidor om sin studieerfarenhet, sina förväntningar och eventuella tidigare erfarenheter av fältet. Detta ska lämnas in innan kursen börjar och fungerar som en första ”diagnostik” för kursledarna. I utvärderingen beaktas det vi vet om detta, dvs. vilken mognad och studieerfarenhet de har. Utvärderingen sker under kursens gång (t.ex. aktivitet under kontakttillfällena), men allra mest på basis av essän.

Tabell 1. Kursen Alcohol and drug problems – research and practice: Lärandemål, genomförande, eftersträvd kunskapsmässig och kognitiv nivå samt utvärderingsgrund (Anderson m.fl. 2005).

Antalet kursdeltagare var 16, varav 8 var utbytesstudenter. Av dessa kom de flesta från olika syd- och centraleuropeiska länder, en handfull studenter var finländare, en kom från ett land i Sydamerika och en annan från ett land i Ostasien. Kursspråket var engelska, men lärarna betonade att studenterna också kunde använda sig av finska och svenska i sina kursuppgifter, i kommunikation med lärarna och, i mån av möjlighet, med andra studenter. Detta var en viktig utgångspunkt för att så många som möjligt skulle känna sig bekväma. Också i fråga om studieerfarenhet var gruppen heterogen: några var utbytesstudenter i en ny lärmiljö inne på sitt andra studieår, medan en deltagare var doktorand med sociologisk drogforskning som sitt avhandlingsämne.

Jag vill alltså jämföra den kognitiva och kunskapsmässiga nivån på lärandet som vi lärare efterstävade, å den ena sidan, och den egentliga nivån bland studenterna, å den andra. Nivån på lärandet uppskattar jag på basis av kommunikationen under kursen samt på basis av de uppgifter som studenterna lämnade in under kursens lopp. De fyra kommunikationsnivåer som presenterades ovan fungerar som ett ramverk för min diskussion. Min forskningsfråga lyder således: *Vilka omständigheter, när det gäller kommunikation i heterogena lärmiljöer, kan ha bidragit till att en del av studenterna inte nådde upp till kursens avsedda prestationsnivå?*

Kommunikationsnivåer

Iyengar (2003) identifierar två grundläggande pedagogiska svårigheter när det gäller att undervisa heterogena studentgrupper: a) studenterna

har mycket varierade kunskaper i ämnet från tidigare och b) kulturkrockar och språksvårigheter. I den studentgrupp som är föremål för denna studie fanns det utmaningar när det gällde studenternas förhandskunskaper, motivation, språkkunskaper samt kulturell och akademisk bakgrund.

Att arbeta utgående från principen om *konstruktivt samordnad undervisning* blev allt svårare under kursens gång. Detta på grund av de krav som ställdes på lärarna i fråga om flexibilitet och kontinuerlig omprövning av lärandemål, omfång, kursupplägg och utvärdering. Vi var tvungna att anpassa innehåll, uppgifter och mätinstrument efter hand så att de motsvarade realistiska prestationsmöjligheter inom det som Vygotski (1978: 79–91) kallar den *proximala utvecklingszonen* för varje enskild student.

I en traditionell lärmiljö tenderar heterogena studentgrupper att göra det svårare för läraren att nå alla studenter (Iyengar 2003). Då det gäller den rent semantiska kommunikationen mellan student och lärare – det vill säga språkkunskaper och praktiskt inriktad kommunikation (nivå 1 och 2) – menar Iyengar (2003) att detta går att lösa med insatser från lärarens håll, i fråga om goda intentioner, tid och extraengagemang för att förstå vad eleven avser. Det är betydligt svårare att lösa problem med studentens förmåga att ta till sig den litteratur och den meningsfulla helhet som kommuniceras inom ramen för studiehelheten (nivå 3 och 4). I det följande resonerar jag kring utmaningar på alla fyra nivåer och presenterar förklaringar till dem.

(1) *Elementär semantisk nivå*

Kursens språk var engelska. Tanaka (2006), som analyserat engelskan som internationellt språk, föreslår att man upphör att tala om "engelska" i singular då man diskuterar det som internationellt språk. I stället bör man förstå språket som olika varianter av "engelskor" (eng. *englishes*). (ibid. 48)

Det finns olika slags varianter av detta språk: finsk engelska, koreansk engelska, ungersk engelska osv. Personer som alltså tänker enligt en gemensam semantisk begreppsapparat (på grund av ett gemensamt språk) tenderar att handskas med engelskan på ett liknande sätt.

Då det internationella språket engelska väljs som undervisningsspråk introduceras ett sätt att kommunicera som inkluderar många olika slags nationella bakgrunder. Valet av engelska som undervisningsspråk i universitetssammanhang är alltså inte en homogeniseringskraft, utan snarare en mångfaldsstrategi som i sig självt kräver att sämre och bättre kunskaper hos deltagarna accepteras och att olika varianter och användningssätt av

språket tolereras. Engelskan gör det också möjligt att undervisa heterogena grupper i fråga om studenternas geografiska härkomst. Icke desto mindre, kommunikation på ett språk som inte är ens eget modersmål och därför inte ens eget primära tankeredskap gör att vissa abstraktionsnivåer automatiskt uteblir (Rollnick & Rutherford 1996). Detta gäller såväl lärare som studenter. En studie om hur studenter upplever grupparbete med deltagare från olika kulturer visade att svaga kunskaper i engelska och kommunikationssvårigheter upplevdes som de allra största utmaningarna (Popov m.fl. 2012).

Viktiga utgångspunkter i kursen var trygghet och öppenhet: alla skulle kunna använda också finska och svenska i sina feedbackpapper, föreläsningdagböcker och essäer. På basis av de reflekterande feedbackpapper som studenterna skrev under kursens lopp stod det klart att språkkunskaperna i engelska varierade stort. Två typer av studenter var särskilt intressanta. Den första bestod av den lilla skara av studenter som inte behärskade engelska i så stor utsträckning att de förmådde ta till sig kunskap inom taxonomins högre nivåer. Den andra bestod av de enstaka studenter som utnyttjade sin rätt att skriva uppgifterna på sitt eget modersmål (finska eller svenska), men ändå presenterade alster inom de lägsta nivåerna av taxonomin i figur 1 (korta, icke-reflekterande).

Studenttexter som var väldigt deskriptiva till sin karaktär tenderade att korrelera med elementära språkkunskaper hos studenterna. Dels kan detta ha berott på att det deskriptiva greppet är ett berättarformat som behärskas med relativt små språkkunskaper, och dels kan det ha berott på att skribenten inte hade begripit vissa dimensioner i kunskapskällornas innehåll (föreläsningar och kurslitteratur). Mitt intryck är att det var lättare för de som var svaga i engelska att förstå engelska på avancerade kognitiva nivåer i samtal och interaktion vid undervisningstillfällena, än att uttrycka de egna tankarna i reflekterande text om det som dryftades under kursen (dagbok och feedbackpapper). Forskning har också visat att det är viktigt att läraren vågar hysa tillit till värdet av det "relationella arbetet", det vill säga all den extra relationsstärkande kommunikation som till synes inte är direkt kopplat till den akademiska prestationen (Crabtree & Sapp 2004). Lärarens tilltro till att det relationella arbetet under föreläsningarna är produktivt och betydelsefullt kan resultera i bättre utgångspunkter för lärande hos studenterna. I en amerikansk studie med heterogena grupper med elever i åldern 14–16 kunde man visa att då läraren tillämpade under-

visningsmetoder som inte fokuserade i första hand på akademisk prestation, utan i stället poängterade metoder som främjar samarbete inom gruppen, ledde det till mer studentcentrerade och interaktiva lärmiljöer. Samma studie visade också att den undervisning som inte primärt fokuserade på akademiskt resultat ledde till att studenterna tänkte mer kritiskt (Rothenberga, Johnson, Mcdermotta & Martin 1998). Läraren måste alltså vara beredd att omkullkasta vissa traditionella akademiska grundpremissar.

Den andra gruppen av speciellt intresse var de studenter som valde att skriva på sitt modersmål, och som dessutom var insatta i kursens förståelse- och begreppsmässiga apparatur (den nordiska och finländska välfärds-kontexten) men som ändå skrev feedbackpapper som lärarna inte kunde godkänna. I detta fall är min bedömning att orsakerna till de svaga prestationerna var att studenterna saknade motivation, praktiska förutsättningar (till exempel arbetsredskap eller tid) eller ambition till den grad att de inte följde kursledarnas instruktioner. Det är också möjligt att de saknade vana att reflektera på högre metakognitiva nivåer. Mitt intryck är dock att denna grupp av någon orsak underpresterade.

(2) Den begreppsliga repertoaren inom studieformatet och studiekulturen

Den andra nivån av kommunikation inbegriper att studenterna förstår det akademiska lärandet: dess premisser, fordringar och utvärdering. Den här nivån består av sociala kontrakt mellan utbildningsenheten och studenten, vars innehåll bör kommuniceras tydligt av läraren. På den här nivån redogör läraren för lärandemålen samt för kursens upplägg och fordringar på praktisk nivå, dvs. vad som konkret förväntas av alla inblandade parter och hur studenterna ska förstå och agera enligt dessa förväntningar i förhållande till övergripande målsättningar.

Den tematiska tyngdpunkten i kursens låg på att studenterna skulle förstå förhållandet mellan vetenskaplig kunskapsproduktion om alkohol- och drogproblem samt hur denna ska tillämpas i praktiken. Detta inbegrep redan en metakognitiv förståelse av inte bara kunskapsproduktion inom ett forskningsområde i sig, utan också en förståelse av hur denna kunskap kan grupperas (avsikter, fokus, angreppssätt) och hur olika intresseparter väljer att använda kunskapen. Detta är ett område som jag själv som forskare är van att reflektera kring. Det faller sig naturligt att jag profilerar mitt eget kunskapsskapande i förhållande till andras och reflekterar kring

olika slags kunskap; det utgör mitt själva varande som forskare. För studenterna är detta inte alls en lika naturlig infallsvinkel. De har inte i samma utsträckning haft någon konkret orsak att utveckla epistemologiska eller ontologiska grundsyner på detta område eller fundera på förhållandet mellan olika slags kunskapsproduktion och olika intresseparter som använder den i olika syften.

Lärandestoffet måste alltså presenteras och formuleras så att denna metadiskussion om hur kunskap används skulle stå klar för studenterna. Kursens namn *Alcohol and drug problems – research and practice*, samt dess beskrivning och lärandemål underströk att det rörde sig om en kurs som handlade om produktion och användning av olika slags kunskap. Ändå innehöll de första feedbackpappren en hel del lösryckta och personliga tankar om alkohol- och droganvändning mer generellt. Efter att det första feedbackpappret korrigerats av lärarna, hölls en separat introduktion om hur de inlämnade texterna hade avvikit från den typ av reflekterande text som lärarna hade avsett. Kursledarna gav också preciserande beskrivningar i Moodle om vad som krävdes av studenterna. Emellertid verkar dock redan valet av begreppet "feedbackpapper" vara olyckligt, eftersom det kunde tolkas som reflektioner kring vad studenterna tyckte om kursinnehållet. Syftet med uppgiften var dock att producera en rapport om innehållet på kursen (forskning och dess olika infallsvinklar och tillämpning) i förhållandet till det egna lärandet.

Läraren strävade via kursupplägget och kommunikationen av praktisk information aktivt mot att studenterna skulle nå djuplärande. Eftersom kommunikationen på lektionerna anpassades så att alla skulle förstå, är det möjligt att den tidigare nämnda underpresterande gruppen inte fullt ut begrep eller tog lärarnas krav på mer djupgående analyser på allvar.

Den största utmaningen då det gäller den andra nivån av kommunikation, dvs. lärandemålen och arbetsmetoderna, var således att inkludera alla studenter i samförståndet om ett slags genomgripande metakognitivt grepp och reflekterande och att detta grepp skulle genomsyra alla de uppgifter som studenterna skulle utföra. Uppgifterna var inte att beskriva utvecklingen inom alkohol- och drogpolitiken, utan syftet var att beskriva hur kunskap kring dessa frågor producerats och använts i olika syften.

En aspekt som kan ha försvårat samförståndet om målsättningarna med lärandet från studenternas sida har att göra med att studenterna representerade olika kulturella och disciplinära bakgrunder. I vissa kulturer och

discipliner omfattar det akademiska lärandet att lära sig den kunskap som produceras och inte att kritiskt granska dess utformning och hur den tjänar olika syften i samhället. Crabtree och Sapp (2004) har diskuterat vissa kulturella förståelseskillnader när det gäller akademisk prestation i förhållande till djuplärande (DL) och ytlärande (YL). Speciellt för personer från länder eller akademiska discipliner med starka konstruktioner av auktoritära kunskapskällor som inte motsägs i större utsträckning, kan det vara svårt att ställa om till ett kritiskt resonerande om validitet och relativ samhällelig nytta av viss slags kunskap.

(3) Begreppslig repertoar inom ämnesområdet

Alla studenter på kursen var inte vana att tänka på alkohol- och drogproblem i ett samhälleligt makroperspektiv. Att fundera på alkoholpolitiska restriktioner verkade vara ganska främmande för studenter från våta dryckeskulturer, där berusning är starkt förknippat med skam och där det därför förekommer stark inofficiell kontroll av drickande. I dessa kulturer har därför den officiella kontrollen varit minimal (alkohol är billigt, man får köpa det överallt) (Norlund 2012). Likaså kan det vara en främmande tanke för personer från länder med drogpolitik som fokuserar på kontroll och kriminalitet att diskutera satsningar hur man kan minska problemen med droger, såsom sprututbytesprogram och injektionsrum.

Dessa skillnader kom dock att utgöra en verkligt värdefull mångfaldsdimension och resurs på kursen. De utnyttjades av kursledarna i mån av möjlighet, men kunde ha planerats in i ännu högre grad i kursprogrammet. Eftersom de olika synerna på problemen och olika systemen för att handskas med problemen aktualiserar olika system för att producera och använda kunskap från olika perspektiv, visade det sig att diskussionen om skillnader mellan länder engagerade och aktiverade studenterna på olika nivåer. Att diskutera det relativa i att vi i olika kulturer ser på problemen på olika sätt, samt att det finns olika bestämmelser i de olika länderna (åldersgränser, straff osv.), uppmuntrade också till kritiskt tänkande. Då studenterna diskuterade i grupp koncentrerade sig de studenter som inte hade så omfattande bakgrundkunskap och som kom från andra länder dock på mer individcentrerade aspekter, t.ex. åldersgränsens betydelse för huruvida ungdomar köper alkohol.

Att man talar om ett system eller en övergripande politik då man vill handskas med rusmedelsfrågor speglar ett angreppssätt, en kultur. Stu-

denter i heterogena grupper kan ha olika förutsättningar för att förstå detta angreppssätt – alla orsaker behöver inte vara relaterade till den geografiska härkomsten. Teoretiskt sett var ändå förutsättningarna bättre för de finländska studenterna att anamma ett sådant perspektiv. Jag ser att man här kan återknyta till Howards (2003) definition av så kallad kulturellt relevant pedagogik (eng. *culturally relevant pedagogy*), som använder sig av den kulturella förkunskapen, referensramar, och prestationsstilar bland studenter från olika kulturer för att göra lärandet mera relevant och effektivt. Denna pedagogik fungerar ”genom” den kunskap som studenterna har i och med att de kommer från olika kulturer. Den övergripande målsättningen för kulturellt relevant pedagogik är att höja den akademiska prestationen för var och en av studenterna med kulturellt varierande bakgrund. (Gay 2000, i Howard 2003: 196).

Olikheterna i fråga om syner på alkohol- och drogforskningen var ett konkret didaktiskt redskap för att involvera alla studenter: det jämförande synsättet stimulerade till reflektion tillsammans – dessutom var det ett meningsskapande ämne för alla studenter eftersom alla hade gemensamt att de hade en bakgrund i ett samhälle med någon slags syn på dessa frågor. Det som dock ofta saknades var bakgrundskunskap om hur det fungerade i det egna landet.

(4) Begreppslig repertoar som härrör sig till samhällskontext

I Norden hänvisar man till begrepp som ”samhället”, ”samhällssystem” och ”samhällsstrukturer” på ett naturligt sätt. Om någon använder sig av dessa begrepp förstår vi vad som avses: det finns en stor offentlig sektor som är ”systemet”. Solidariteten gentemot svagare i samhället är inbyggd i den nordiska välfärdsstaten, den kommer ”uppifrån” och är inbakad i själva planeringen av samhällsstrukturer. I liberala angloamerikanska samhällen måste solidariteten formuleras nerifrån, eftersom det är ett värde som inte prioriteras högst på strukturnivå; autonomi och frihet är viktigare övergripande värden. Gemenskaper i form av grupper, små samhällen, stadsdelar, kommuner, församlingar är den naturliga kontexten för hjälpstrukturer i Förenta Staterna. En studie om hur man förstår beroendeproblem i USA och i Finland har visat att det i amerikanska texter inte alls hänvisas till begreppet ”samhället” (eng. *society*) (Hellman och Room, 2014). Eftersom andra värderingar, såsom individens frihet, goda förebilder och personlig insats för samfundet, överlag prioriteras högre, formuleras också de en-

heter som man talar om i samhällsvetenskapen på ett annat sätt i USA än i Finland.

Den fjärde kommunikationsnivån består av koder och förståelser som kan jämföras med den konkreta semantiska nivån av språkkunskaper, eftersom det signifikant kulturella sättet att tala om och förstå samhället påverkar möjligheterna till en högre kognitiv nivå av lärande i en finländsk samhällsvetenskaplig lärandekontext. Detta var en såpass grundläggande dimension att en grundlig genomgång av dessa kulturella skillnader hade krävt att studenterna skulle ha fått undervisning i engelska. Lärarna förklarade övergripande skillnader i mån av möjlighet och uppmanade även gästföreläsarna att ta i beaktande skillnader mellan studenternas olika förståelse av institutioners och individens roller i olika system.

En fråga som har kommit att präglade västerländska samhällen är olika förståelser av integritet och autonomi. En föreläsning handlade om hur man ska förstå barnets självbestämmanderätt i förhållande till myndigheter då man överväger omplacering i fosterfamiljer eller barnhem pga. föräldrarnas bruk av alkohol eller droger. Frågan inbegrep en hypotetisk frågeställning, en moralisk abstraktion som gjordes med distans till problemen, som en del av en kulturell, eller varför inte ideologisk, förståelse av vad ett barn är, vad en familj är, vad samhällets roll är gentemot dessa. Ett teoretiskt förhållningssätt var en förutsättning för att begripa de relationer mellan kulturellt präglad dogmatik, kunskapsproduktion och praktik som stod i fokus. Vad är samhällets roll gentemot en missbrukare och hans familjemedlemmar?

Diskussion och slutsatser

Jag har i denna artikel diskuterat omständigheter som kan ha bidragit till att en heterogen studentgrupp inte nådde upp till de lärandemål som hade ställts upp av lärarna. Jag sammanfattar dessa i sex rekommendationer och två övergripande frågor som jag kommit fram till. Rekommendationerna kan fungera som "best practice" för pedagoger som jobbar med heterogena grupper inom högre utbildning.

På basis av de feedbackpapper som inlämnades av studenterna är min bedömning att ungefär 40 %, eller totalt sex stycken av studenterna inte nådde upp till fullständiga prestationer när det gällde lärandemål 2 och 3.

Åtta studenter uppnådde lärandemål 1–2, medan endast två studenter uppnådde alla tre lärandemål.

Lärarna hade i för stor utsträckning förlitat sig på att studenterna automatiskt skulle vara intresserade av det metakognitivt formulerade ämnesområdet, dvs. kunskapsproduktion i förhållande till dess användning, samt aktivt reflektera kring ganska komplicerade omständigheter som kommit att lägga sin prägel på hur teori och praktik utvecklats på de olika delområdena. Dessa ambitioner i kombination med tematisk bredd gjorde att kursen kanske bäst skulle ha lämpat sig för längre hunna och mer ambitiösa studenter.

NIVÅ kommunikation	FÖRHANDSKUNSKAPER (disciplin, studienivå, bekant med ämnesområdet)	KULTUR OCH SPRÅK (språkkunskaper och kunskap om begrepp)
(1) Elementär semantisk nivå	<p>*Olika nivåer av kunskap i det engelska språket korrelerade med hur väl rustade studenterna var att klara av kursen.</p> <p>*Enstaka finländska studenter som använde sitt eget modersmål presterade svagare än andra som använde ett främmande språk som de inte hade goda kunskaper i (dvs. engelska).</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 2–3</i></p>	<p>*Olika nivåer i det engelska språket verkade korrelera med motivation att göra väl ifrån sig.</p> <p>*Samförstånd uppnåddes bäst i situationer då alla skulle diskutera och måste blotta sina kunskaper i engelska. I sådana fall blev studentens insats en del av en diskussion som fördes med andra istället för den renodlade individuella akademiska prestationen som var så beroende av att man kunde uttrycka sig (i skrift) inom ramen för lärandeformatet.</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 1–3</i></p>
(2) Begreppslig repertoar som härrör sig till studieformatet och studiekulturen.	<p>*Internalisering av deltagarna i denna kommunikationsnivå verkade inte korrelera med förhandskunskaper om ämnet, men nog med vana att prestera inom denna typ av kurs (akademiskt format). Sålunda blev utmaningen för lärarna att motivera arbetssätten och förklara dem så att alla insåg deras värde och betydelse. Detta var något som potentiellt kunde påverka studiemotivationen.</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 1–3</i></p>	<p>*I vilken utsträckning studenterna nådde samförstånd med lärarna verkade korrelera med kulturell samhörighet mellan lärarna och studenterna. Motivation att göra väl ifrån sig och benägenhet att ställa ambitiösa prestationsmål korrelerade ändå inte med kulturell bakgrund på denna nivå. Även om man missförstår studieformat kan intentionerna vara goda och ärliga, och ambitionerna höga.</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 2–3</i></p>
(3) Begreppslig repertoar inom ämnesområdet	<p>*Utmanande för lärarna eftersom det nordiska sociologiska greppet inte var en gemensam bas.</p> <p>*Krävde exemplifiering.</p> <p>*Stor variation mellan långt hunna finländska studenter med direkt insyn i det tematiska området och nybörjarna som befann sig i en ny kulturell och disciplinär kontext.</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 2–3</i></p>	<p>*Varierande beredskap bland studenterna när det gällde att reflektera över problemen och deras lösningar på systemnivå, och hur man såg på denna systemnivå i den kultur man tillhörde.</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 2–3</i></p>
(4) Begreppslig repertoar som härrör sig till samhällskontext	<p>*De begrepp som lärarna använde måste anpassas en del för att alla skulle ha en chans att följa med. Den reflektionsnivå på vilken studenterna presterade i uppgifterna korrelerade med vana att förstå samhällsenheter på ett mer "nordiskt" sätt.</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 2–3</i></p>	<p>*Olika synen på demokrati, på statens och individens ansvar. En grundläggande mångfald som det var svårt att utnyttja eller påverka på själva kursen, eftersom den inte beaktats i tillräcklig utsträckning i planeringsskedet.</p> <p><i>Påverkade lärandemål: 1–3</i></p>

Tabell 2. De fyra nivåerna av kommunikation och min bedömning av heterogenitetens betydelse när det gällde förhandskunskaper å ena sidan, och kultur- och språkskillnader å den andra.

I tabell 2 har jag sammanfattat de fyra nivåerna av kommunikation och min bedömning av deras betydelse i fråga om heterogenitet när det gäller förhåndskunskaper å den ena sidan, och kultur- och språkskillnader å den andra. Jag har också gjort en bedömning av de lärandemål som berördes.

Den *första* rekommendationen gäller tidsschemat. Tillräckligt med tid bör reserveras för det administrativa arbetet vilket i förlängningen stödjer en internalisering i kursens område och det akademiska lärandeformatet.

Den *andra* rekommendationen är att läraren bör identifiera sådana mångfaldsdimensioner som utgör resurser och utnyttja dem i undervisningen. Här gällde detta skillnaderna i kultur och politik i studenternas olika hemländer, dvs. ett område som alla hade gemensamt oberoende av kunskapsnivå, modersmål, bakgrund eller kognitiv nivå.

Den *tredje* rekommendationen är en konkret visualisering av olika utmaningar redan i planeringsskedet. I detta arbete kan man använda sig av de fyra kommunikationsnivåerna som har presenterats i denna text. Lärarna visste i förväg att gruppen kunde vara heterogen, men de var ändå relativt oförberedda på vad heterogeniteten konkret skulle innebära. Ifall lärarna hade genomfört en systematisk visualisering av aktiviteten på de olika kommunikationsnivåerna, kunde de ha undvikit en hel del inkonsekvenser när det gällde målsättningarna med prestationerna och resultaten.

Den *fjärde* rekommendationen är att rejält avgränsa temat för kursen, ifall man eftersträvar metakognitiv reflektion på högre nivå. För att internalisera studenterna i ett akademiskt reflekterande krävs en mer djuplodande neddykning i ett enskilt tema, inom vilket man kan föra diskussioner och därmed stödja studenterna i deras analytiska tänkande. Ett avgränsat tematiskt område erbjuder också möjlighet till olika nivåer av kognition och kunskap i samma studentgrupp: de längre hunna kan ta sig an större helheter och ställa ambitiösa personliga delmål. De som inte hunnit lika långt kan av de längre hunna motiveras av en konkret förebild om vad djupare insyn i ämnet kunde innebära. De längre hunna studenterna kan också fungera som konkreta förebilder för hur man kan diskutera på de fyra kommunikationsnivåerna. På så sätt kan en grupp med studenter på olika nivåer bli en resurs istället för en pedagogisk stötesten.

För det *femte* är det viktigt att lärare som jobbar med heterogena grupper förstår att det inte är entydigt att de heterogena dimensionerna – interkulturella, nivåmässiga eller interdisciplinära klyftor – är de som korrelerar mest med motivation. En möjlighet att ta reda på i vilken mån het-

erogeniteten spelar in, kan vara att gruppera studenterna enligt nivå eller bakgrund.

För det *sjätte* bör lärarna fundera igenom eventuella metakognitiva perspektiv i kursens grundfokus och lärandemål. Dessa tenderar att präglas av en viss slags normativitet i kulturellt betingade discipliner som samhällsvetenskaper och humaniora. Det är alltid möjligt att avancera och utveckla fokuset under kursens gång, men att dra ner grundfrågeställningar till ett mer elementärt plan kan lamslå gruppens tilltro till sin egen förmåga och upplevas som om lärarna saknar tilltro till studenternas kapacitet.

De ovanstående rekommendationerna aktualiserar två frågeställningar som bör utredas för att vi bättre ska kunna arbeta med heterogena studentgrupper vid våra högskolor och universitet. Den första har att göra med den pedagogiska grundsynen att undervisningen bör planeras via principen om konstruktiv samordning. Även om jag upplever denna metod som viktig i sin transparens och tydlighet, kan dess kontraktmässiga format låsa undervisningen i förbestämda mål och arbetsmetoder. I arbetet med heterogena grupper verkar flexibilitet och relationell interaktivitet i längden vara något som borde prioriteras framom konkretiserade överenskommelser om specificerade lärandemål, arbetssätt och utvärdering.

Den andra grundfrågeställningen är en direkt fortsättning på den första: vad är de långsiktiga resultaten av att universiteten anpassar undervisningen till heterogena studentgrupper? Om man går in för mer flexibla och kognitivt sett basala målformuleringar och arbetssätt på mer avgränsat tematiska områden är risken att alla väljer att prestera på den lägsta möjliga nivån. Hur, i sådana fall, tacklar vi en sådan genomgripande reducering av abstraktionsnivån i den akademiska undervisningen?

För att erhålla mera kunskap om pedagogiska redskap i fråga om heterogena studentgrupper, behövs det forskning som förmår fånga många olika slags dimensioner av lärandesituationen. Spontant sneglar jag mot semiotiska angreppssätt som erbjuder mångmodalitet i fråga om begrepps-förståelse och lärkontext (se till exempel Jaipal 2010), och inre betydelseskapande i förhållande till lärmiljö (Taylor, 2013). Jag tror också att den typ av casebeskrivning som denna text utgjort kan vara värdefull för framtida planering av kurser för heterogena studentgrupper.

Referenser

- Anderson, L.W., 2005. Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation* 32: 102–113.
- Biggs, J. & C. Tang, 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Crabtree, R.D. & D. A. Sapp, 2004. Your Culture, My Classroom, Whose Pedagogy? Negotiating Effective Teaching and Learning in Brazil. *Journal of Studies in International Education* (8): 1, Spring 2004, 105–132
- Fiske, J. 1990. *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge.
- Gay, G., 2000. *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hellman, M. & R. Room, 2014. What's the story on addiction? Welfare cultural ingredients in popular myths in the USA and in Finland. *Critical Public Health*.
- Howard, Tyrone C., 2003. Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher reflection. *Theory into Practice* 42: (3), 195–204.
- Iyengar, Sirinivasan, 2003. *Pedagogiska utmaningar för undervisning av inhomogena studentgrupper*. Publikationer, Lunds universitet. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=788395&fileOId=789584>. Hämtad 6.4.2013.
- Jaipal, K., 2010. Meaning making through multiple modalities in a biology classroom: A multimodal semiotics discourse analysis. *Science Education* 94: 48–72.
- Mattsson, Tina, 2013. Bokrecension av Johan Wickström: Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare. Rapport nr 10, 2011. *Högre utbildning* 3 (1): 71–73.
- Norlund, Sturla, 2012. Popular norms, alcohol policy and drinking behavior. I: *Alcohol Policy in Europe: Evidence from AMPHORA*, red. av P. Anderson, F. Braddick, J. Reynolds & A. Gual. 1194875650 24–31. http://amphoraproject.net/view.php?id_cont=45
- Popov, V. D. Brinkman, Harm J.A. Biemans, M. Mulder, A. Kuznetsov & O. Noroozi, 2012. Multicultural student group work in higher education: An explorative case study on challenges as perceived by students. *International Journal of Intercultural Relations* 36 (2): 302–317.
- Rollnick, Marissa & 121129769 Margaret Rutherford, 1996. The use of mother tongue and English in the learning and expression of science concepts: a classroom based study. *International Journal of Science Education* 18 (1): 91–103.

- Rothenberga, J. Johnson, P. Mcdermotta & G. Martin, 1998. Changes in pedagogy: a qualitative result of teaching heterogeneous classes. *Teaching and Teacher Education* 14 (6): 1 August 1998, 633–642.
- Tanaka, S., 2006. *English and Multiculturalism—from the Language User’s Perspective*. RELC Journal 37 (1): 47–66.
- Taylor, S., 2013. Reading as reconstructing: a social-semiotic and pragmatist approach to inner sign-making in the classroom. *British Educational Research Journal*. Article first published online: 25 FEB 2013, DOI: 10.1002/berj.3038.
- Vygotsky, L., 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Noter

1. Inom semiotiken finns olika definitioner och syner på språkliga koder. En enkel definition är ”de system i vilka tecken organiseras och som bestämmer hur tecken kan relateras till varandra” (Fiske 1990: 11)

II. Om mötet mellan teori och praktik

”Den akademiska kunskapen är mycket mer
än att lära sig fakta utantill.”

”Studera effektivare” – Om att stöda studenters självreglering och studiefärdigheter

Susanne Tiihonen

Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklingsenheten,
Helsingfors universitet

Abstract: “Study effectively”

– Supporting Students’ Self-regulation and Study Skills

This article explores how we can effectively support university students’ self-regulation and study skills through a study skills course. The article reviews the concepts of self-regulation and self-efficacy and also how teachers can help students develop self-regulatory learning strategies. The article presents the results from a pilot-study conducted during 2012 on the effectiveness of an optional study skills course called ”Study effectively” at the University of Helsinki. The study showed that on average the participants experienced more challenges in their studies at the start of the course as well as a lessened study ability as compared to students who did not participate in the course, but they experienced less challenges and better study ability as compared to students who seek individual counseling from a study psychologist. Both variables showed signs of improvement during the course, which is consistent with results from other similar courses (Keski-Koukkari, Aremo & Kaivola 2012). In their learning diaries during the course, many students described experiences of increased self-awareness and self-regulation, a more organized and multi-faceted view of their studies, a stronger belief in their own study abilities and an increased understanding of the relevance of effective study strategies.

Inledning

Universitetens krav på kvalitativt lärande samt på att studenterna skall hålla en snabb studietakt är hög. I Finland förväntas studenterna slutföra sin magisterexamen på fem år, och både studenternas personliga studiestöd och högskolornas finansiering är bundna till hur många studiepoäng stu-

denterna presterar per år. Men det är enbart ca en fjärdedel av studenter vid finländska universitet som utexamineras med en magisterexamen inom den rekommenderade tiden. Dessutom är risken att de studenter som studerar långsamt ska avbryta studierna högre. (Rautapuro & Korhonen 2011)

Universitetsstudierna är således krävande och skiljer sig från studier vid gymnasiet. Vanligen innebär de akademiska studierna färre lärarstyrda undervisningstillfällen och föreläsningar samt en högre grad självständiga studier. Det här kräver också ett större individuellt ansvar av den enskilde studenten. Detta i sin tur ställer krav på att studenten självständigt ska kunna hantera sin tid och planera sina studier, vilket bl.a. kan medföra att han eller hon lättare skjuter upp t.ex. läsning till tentamen eller undviker att ta itu med uppgifter (s.k. prokrastinering). Prokrastinering är vanligt bland universitetsstudenter (Inkinen, Mikkonen, Heikkilä, Tukiainen, & Lindblom-Ylänne 2012).

Prokrastinering tillsammans med andra utmaningar när det gäller att reglera sitt eget lärande kan bidra till svaga studieprestationer. En aktuell och omfattande metastudie visar att framgång i studierna har signifikant samband med goda färdigheter till *självreglerat lärande*. Med detta menas att studenten kan ställa upp egna mål för sina prestationer, hantera sin tid ändamålsenligt och realistiskt, samt följa upp och använda sina *metakognitiva färdigheter* inom studierna, dvs. färdigheter i att tänka kring sitt eget tänkande och lärande (Richardson, Abraham & Bond 2012). Om studenten använder sig av strategier för djuplärande är det mer sannolikt att han eller hon når framgång inom studierna. Med *djuplärande* menas att studenten i sitt studiesätt strävar efter en djup förståelse av det studerade, att kunna bearbeta denna kunskap samt att hon eller han drivs av en inre motivation. Med inre motivation menas att motivationen inte är beroende av yttre belöningar eller begränsningar utan uppgifter och erfarenheter av lärande känns motiverande i sig. Den inre motivationen gynnas då studenten har möjlighet att uppleva en känsla av delaktighet, av autonomi samt en tillräcklig kompetens för den uppgift han eller hon står inför. (Ryan & Deci 2000)

För att kunna upprätthålla den förväntade studietakten har många studenter ett behov av stöd när det gäller att hitta fungerade studiesätt i sin vardag, t.ex. sätt att kunna självmant och aktivt studera även då den yttre styrningen eller kontrollen av hur de organiserar sin tid inte finns. Frågorna kring självstyrning och tidshantering är centrala teman bland annat på

kurser i studieteknik. (Inkinen & Toom 2009)

En hälsoundersökning gjord av Studenternas hälsovårdsstiftelse från 2012 (Kunttu & Pesonen 2013) visade att 26 % av universitetsstudenterna upplever att deras studieframgång varit sämre än väntat med tanke på de egna målsättningarna, jämfört med 17 % av yrkeshögskolestudenterna. Män upplevde det i högre grad än kvinnor i bägge grupper. Det framkom också att 30 % av alla studenter upplevde mycket stress. De vanligaste orsakerna till stress upplevdes vara svårigheter med att uppträda och en känsla av att det är svårt att få grepp om sina studier, vilket rapporterades av en tredjedel av studenterna. Stress både av mer generellt slag och mer specifik akademisk stress påverkar studieframgången negativt (Richardson m.fl. 2012).

Lär miljön har betydelse för studenternas studieförmåga och studieframgång eftersom akademisk kunskap framför allt utvecklas i ett sammanhang; i interaktion med mer erfarna lärare, forskare samt med andra studenter. Delaktigheten skapas genom att studenterna deltar i meningsfulla lärsituationer som skapar nya grupperingar (t.ex. tutorgrupper, studiecirklar, gradugrupper). (Korhonen 2012)

Enligt Lähteenojas (2010) doktorsavhandling hade över hälften av nya studenter under sitt första studieår inte en enda gång fått feedback på en tentamen, hade inte diskuterat med en lärare om ett vetenskapligt ämne eller om hur studierna framskrider. Detta är ett anmärkningsvärt resultat eftersom vi vet att studenters erfarenheter av studierna och av det vetenskapliga samfundet under deras första studieår har stor betydelse för hur de binder sig till sina studier under fortsatta år, och för chanserna att de slutför sina studier. (Tinto 2006, Kurri 2006). En stor del av studenterna önskar mera kontakt och flera diskussioner med sina studiekamrater samt med lärare och handledare vid universitetet. Många beskriver ett klart samband mellan en bristande känsla av samhörighet och större risk för studiesvårigheter. (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012) Hälsoundersökningen från 2012 visade att 60 % av studenterna upplevde att de tillhörde någon studierelaterad grupp, medan upp till 31 % upplevde att de inte alls tillhörde någon dylik grupp. Detta trots att denna grupp kunde definieras som t.ex. årskurs, institution, gradugrupp eller ämnesförening. Att känna tillhörighet var vanligare bland studenter under 25 år än bland äldre studerande. (Kunttu & Pesonen 2013)

Ovan beskrivna statistik visar att mycket ännu kunde förbättras vad

gäller studenters studiesituation, välmående och känsla av tillhörighet. Universiteten har en möjlighet att påverka studenternas vardag bl.a. genom hur man formar studiemiljön och främjar studenternas delaktighet samt via universitetspedagogiken, vilket i förlängningen förväntas påverka både studieframgångar och studenternas välmående. För att studenter ska ha bättre möjlighet att framför allt nå sina egna studiemål samt kunna förebygga studiesvårigheter, behöver vi göra det möjligt för studenterna att utveckla verktyg för att nå en djup nivå av förståelse för sitt ämne (Biggs och Tang 2007: 89–90). De borde också ges möjlighet att utveckla sina studiefärdigheter och sin självreglering (Zimmerman 2002) samt redan i början av sin studietid integreras in i den akademiska kontexten (Tinto 2006, Korhonen 2012).

Syfte

Syftet med denna artikel är att undersöka på vilka sätt man inom ramen för en kurs i studieteknik kan stöda studenternas självreglering och studiefärdigheter på ett effektivt sätt.

Jag inleder med att kartlägga vad självreglering och upplevd självförmåga inom universitetsstudier innebär. Därefter beskriver jag metoder som möjliggör självreglerat lärande och hur universitetslärare konkret kan stöda studenter i att utveckla strategier för självreglering, både mer generellt i sin undervisning och inom ramen för t.ex. en kurs i studieteknik. Jag beskriver sedan bakgrunden till kurserna i studieteknik vid Helsingfors universitet, samt redogör för resultaten av pilotundersökningen av kursen *Studera effektivare* 2012. Resultaten visar hur studenternas studieförmåga förändrades under kursens lopp och visar även hur deras metakognitiva reflektioner och självregleringsfärdigheter utvecklades.

Självreglering och upplevd självförmåga

Zimmerman (2002) beskriver *självreglering* av lärande som i vilken grad en individ är metakognitivt, motivationsmässigt och beteendemässigt aktiva subjekt i sin egen lärandeprocess. Självreglering är inte en mental förmåga eller en akademisk prestationsfärdighet, utan framför allt är det en självstyrande process genom vilken individen förvandlar sina mentala förmågor till akademiska färdigheter. Ur denna synvinkel framhävs hur lärande handlar

om en aktivitet som studenten proaktivt utför för sin egen skull i stället för att man ser studenten som enbart en passiv mottagare av det som läraren serverar. En viktig del av detta är även metakognitionen, dvs. individens medvetenhet och kunskap om sitt eget tänkande. Heikkilä (2011) undersökte olika kognitiva-motivationsmässiga profiler bland ett urval studenter vid Helsingfors universitet och fann att de studenter som visade ett självstyrande studiesätt nådde största framgång (högsta vitsord) i sina studier medan de med svagare självregleringsfärdigheter rapporterade mest stress och utmattning. Studenter med svagare självreglerande strategier visade även mindre intresse för sina studier.

Zimmerman (2002) betonar att självreglering av lärandet innebär mycket mer än bara kunskap om en färdighet, det innefattar även personlig motivation, självmedvetenhet samt praktiska färdigheter att kunna tillämpa den relevanta kunskapen på ett ändamålsenligt sätt i en specifik situation. Självreglering handlar alltså inte om en enskild färdighet som man har eller inte har, utan om "a selective use of specific processes that must be personally adapted to each learning task." (Zimmerman 2002: 66). De specifika processfärdigheter som beskrivs handlar om att:

- ställa upp specifika uppnåbara mål för sig själv,
- tillämpa fungerande strategier för att uppnå målen,
- följa upp sina prestationer selektivt för att upptäcka framsteg,
- omstrukturera sin sociala och fysiska tillvaro i enlighet med sina mål,
- styra och reglera sin tidsanvändning på ett vettigt sätt,
- självutvärdera sina metoder och strategier,
- tillskriva orsakssamband till resultat, samt
- anpassa sina fortsatta strategier enligt detta.

Zimmerman påpekar också att både kvantitet och kvalitet har betydelse för nivån av kunskap och expertis som en individ utvecklar, dvs. både mängden tid som används och kvaliteten på självstudierna påverkar lärandets kvalitet. Zimmerman delar in självregleringsprocessens struktur och funktion i tre faser: förberedelsefasen, prestationsfasen och själv-reflektionsfasen. Förberedelsefasen innefattar analys av uppgiften (att ställa upp mål, planera strategier) samt att motivera sig själv. Den innefattar *upplevd självförmåga* (eng. *self-efficacy*), resultatförväntningar, personligt intresse

samt att vilja lära sig för lärandets skull. Med upplevd självförmåga avses individens uppfattning av sin egen förmåga till akademisk prestation antingen mer generellt eller bundet till en specifik prestationssituation eller uppgift. (Richardson m.fl. 2012)

Prestationsfasen innefattar självkontroll (att tillämpa strategier, att rikta sin uppmärksamhet, självstudier) samt självobservation (uppföljning av egen aktivitet och tidsanvändning). Viktig är också den tredje fasen av självreflektion, som innefattar bedömningar och reaktioner, självutvärdering, att kunna tillskriva orsakerna till framgång eller misslyckanden, känslan av tillfredsställelse och positiva emotioner i relation till den egna prestationen. Dessa har alla ett nära samband med hur studentens motivation att fortsätta studera byggs upp samt för den upplevda självförmågan. En gynnsam anpassning utformas genom att de studiestrategier som fungerar bra förstärks och de som inte fungerar avvecklas. Om studenten däremot reagerar defensivt innebär det att hon eller han börjar försvara sin egen självkänsla och självbild, till exempel genom att börja undvika lärsituationer som känns potentiellt utmanande, hoppa av kurser eller skipa tentamina.

Pedagogiska metoder som stöder självreglerat lärande

Det finns ett antal pedagogiska metoder som universitetslärare kan använda sig av för att stöda studentens självreglering. Zimmerman (2002) beskriver en vanlig skillnad i självregleringsfärdigheterna mellan s.k. nybörjare och experter, vilket kan vara särskilt relevant att beakta vid planering av en kurs för "nybörjare" dvs. första årets studenter vid universitetet. Studenter som ställer specifika proximala mål kommer mer sannolikt att själv följa upp sin prestation gällande dessa, och uppnår med större sannolikhet de mål de ställt upp för sig, samt visar högre grad av upplevd självförmåga jämfört med studenter som inte ställer upp mål. Nybörjare gör ofta misstaget att inte tänka efter före, dvs. att inte planera eller ställa upp egna mål, utan främst reglera sitt lärande reaktivt, i efterhand. Detta medför att de tenderar att förlita sig på att jämföra sig med andras prestationer som grund för sin bedömning av hur effektivt de presterar. Därtill brukar de som huvudsakligen använder jämförande självutvärdering även tillskriva orsakerna till misslyckanden eller motgångar som en stabil, inre brist på förmåga, vilket lätt leder till självkritiskt missnöje och defensiva reaktioner (t.ex. undvikande). Mer erfarna "experter" däremot kan oftare inse att mot-

gångar även relaterar till yttre och påverkbara faktorer, som strategier eller metoder, vilket mer sannolikt leder till större tillfredsställelse med framsteg samt fortsatta ansträngningar mot förbättring. (Zimmerman 2002)

Hurdana konkreta interventioner kan stöda studenters självreglering och lärande?

Självregleringsfärdigheter är möjliga att lära sig och kan förstärka studentens motivation och prestation. Zimmerman (2002) ger några förslag på hurdana aktiviteter som utveckla och förstärka studenternas självreglering. Det kan vara viktigt att läraren *synliggör* de olika handlingsätt som studenten kan använda i sina självstudier, genom att t.ex. ge *alternativ* till hur man kan utföra en uppgift, *lära ut specifika strategier* eller låta studenten ställa upp och bearbeta sina personliga lärandemål under kursens gång. *Självutvärdering* av sin egen prestation stöder den reflektiva positionen, liksom även att ombes *explicit bedöma sin egen kompetens* inför en ny uppgift, eller sin upplevda självförmåga mer generellt, sina uppfattningar om vad lärande egentligen är, eller vilka de egna attributionstendenserna är. Zimmerman betonar också att självreglering inte sker i isolering utan i allra högsta grad också är en social aktivitet förankrad i en kontext. En typ av självreglering är därmed att studenten ska kunna ta initiativ, be om hjälp då det behövs, ta reda på hurdan hjälp man kan få och ställa frågor för att komma vidare i sin lärandeprocess.

Richardson m.fl. (2012) rekommenderar utifrån sina resultat vissa åtgärder med avsikten att förstärka studenternas studiefärdigheter. I deras studie framkom att studentens målsättningar inför en prestation har samband med kvaliteten på prestationen vilket talar för att *träning i att ställa upp mål* för sina studier (både kortsiktiga och långsiktiga) kan vara effektivt, speciellt då målen är tillräckligt specifika, tidsbundna, förankrade i en kontext samt utmanande. Det kan också vara bra att explicit rikta målen mot att forma sin egen aktivitet enligt vad man vet att fungerar, till exempel att ha som mål att mer aktivt be om hjälp av läraren, att hitta sätt att undvika prokrastinering eller att skapa studierutiner som fungerar. Självreglering av uthållighet (eng. *effort regulation*) kan stödas genom att studenten medvetet tränar på att upprätthålla sin uthållighet genom att fortsätta försöka trots att uppgifterna börjar kännas svåra. Att lära sig notera och förhålla sig mer accepterande till den ångest eller det obehag som uppstår då man inte ännu behärskar någonting kan vara en del av detta. Metoder för hur

man kan förstärka individens upplevda självförmåga kan enligt Richardson m.fl. (2012) handla om att möjliggöra modellinläring, erfarenheter av att behärska någonting, av *att lyckas* (eng. *mastery experiences*), samt aktiv och övertygande kommunikation. Lärarnas beteende påverkar studentens upplevda självförmåga t.ex. via den feedback som studenten får för framsteg som görs, via att läraren aktivt strävar efter att sänka studenternas nivå av ångest över presentationer, tenter och uppgifter, och tillåta studenterna att *uppleva att de behärskar* det som förväntas av dem. Dessa interventioner är framför allt viktiga i början av de akademiska studierna.

Även Ashford, Edmunds och French (2010) fann i sin metastudie att de interventioner som hade starkaste inverkan på individens upplevda självförmåga i en förändringsprocess var framför allt interventioner som action planning, dvs. specifika detaljerade planer för när, var och hur ett visst beteende kommer att utföras. Det kan också handla om att få specifika konkreta instruktioner eller information om hur och var något kan ske. Studenterna behöver få positiv feedback med *fokus på små framgångar* och framsteg gentemot ett konkret beteendemässigt mål, i stället för att läraren lägger fokus på ett prestationsmål eller ett slutligt mål för beteendet (eng. *final target behaviour*).

Zvacek (2012) har också formulerat konkreta råd för vad lärare kan göra för att utveckla studenters självreglering. Många av dessa övningar sätter fokus på att göra de implicita självreglerande processerna mer explicita och synliga till studenterna, i form av strategier som kan tränas och tillämpas på olika sätt.

Tips för hur lärare kan stöda studenters självreglering (Zvacek 2012):

- uppmåna studenterna att summera och omformulera huvudpoängerna i en text och demonstrera hur man kan hitta motstridigheter i texter
- hjälp dem att skapa minnesstrategier och anteckningsstrategier
- förvänta dig att studenterna binder sig till studiemål genom att de konkret får planera när, var och hur de avser studera under en viss period
- be studenterna skriva ner hur de studerat inför en tent eller exakt hur de gick tillväga då de läste tentlitteraturen
- avråd från att försöka hålla många bollar i luften samtidigt (eng. *multitasking*)

- låt studenterna delta i regelbundna uppföljningar (eng. *check-ups*) för att få konstruktiv feedback på hur väl de förstått de teman som behandlats, t.ex. i form av frågesporter, pussel, spel eller problemexempel
- demonstrera och synliggör metakognitiva strategier för studenterna t.ex. genom att som lärare "tänka högt" då du löser ett problem eller argumenterar kring något tema.

Hattie, Biggs och Purdie (1996) kom i sin metastudie fram till att de interventioner som är effektiva inom ramen för studieteknikkurser ofta innefattar fokus på *situationsbundet* tänkande (eng. *situated cognition*), dvs. metoder som förankrar uppgifter och övningar tillräckligt i studentens individuella och specifika kontext. Liknande rekommendationer ges av Durkin och Main (2002) som jämförde olika typer av studieteknikkurser och kom fram till att expertledda ämnesspecifika workshops gav studenterna en säkrare färdighetsgrund. Om man inkluderade ämnesspecifika studentmentorersom ledare för smågrupper, gav dessa oftast mer ämnesspecifika insikter ur studentperspektiv, vilket uppskattades av deltagarna.

Kurser i studieteknik vid Helsingfors universitet

Kursen *Studera effektivare* ordnades första gången på svenska vid Helsingfors universitet under hösten 2012. Som bas för kursen var liknande kurser i studiefärdigheter som i flera års tid arrangerats vid bl.a. beteendevetenskapliga fakulteten samt matematisk-naturvetenskapliga fakulteten, vilka visat goda resultat.

Studenter som deltagit i kursen *Tehoa opiskeluun* vid matematisk-naturvetenskapliga fakulteten rapporterade i slutet av kursen signifikant färre studiesvårigheter jämfört med i början av kursen. Studenterna upplevde även att deras förmåga att organisera sina studier blivit bättre under kursens lopp (stärkt självreglering). Den grupp studenter som söker sig till dessa frivilliga kurser i studieteknik upplever i början av kursen vanligen lite större studiesvårigheter än studenter som inte deltar i dessa kurser. Kursdeltagarna har dock vid kursstart i medeltal färre studiesvårigheter jämfört med studenter som söker sig till studiepsykologernas individuella vägledning. (Keski-Koukkari m.fl. 2012)

Detta är ett intressant resultat eftersom det visar att denna typ av kurser når en specifik grupp av studenter som har nytta av att träna sina självregleringsfärdigheter, men vars studiesvårigheter (ännu) inte är så stora att de uppsökt individuell vägledning. Kursen kan därför fylla en potentiellt viktig förebyggande och stödjande funktion.

Utgångspunkten för de kurser i studiefärdigheter som ordnas för studenter i kandidatskedet vid beteendevetenskapliga fakulteten vid Helsingfors universitet är hurudana färdigheter och kunskaper som akademiska studier förutsätter i början av studierna, samt hurudana kompetenser kandidatstudierna borde ge för att studierna ska framskrida även i magisterskedet. En ny student upplever ofta läsningen av vetenskapliga texter som en utmaning i och med att texterna är mer omfattande och krävande än tidigare. Detta syns också i att de studenter som söker sig till kursen i studieteknik i förhandsuppgifterna ofta ställer många konkreta frågor relaterade till läsande och skrivande av olika akademiska texter. Målen blir då att reflektera kring lästeknik och fungerande studiestrategier och framför allt hur man kan hitta sätt att läsa med inriktning på förståelse och djuplärande och därmed bättre studieresultat på sikt. Fördelen med att studera i grupp är ett centralt tema som ligger i fokus under hela kursens gång genom återkommande interaktiva övningar och diskussioner. Att ställa egna realistiska mål, prioriteringar och tidscheman, samt att skapa och självständigt upprätthålla motivationen, m.a.o. att utveckla sina självregleringsfärdigheter, kan te sig väldigt utmanande för en student i början av sina akademiska studier.

Som grund för de metoder som användes i studieteknikkursen finns idéer, material och erfarenheter från studiepsykologernas och universitetslektorernas arbete vid universitetspedagogiska forsknings- och utvecklingsenheten vid Helsingfors universitet. Arbetssättet under kursen avser framför allt lämna utrymme för och aktivera studenternas egna reflektioner och insikter i samspel med de övriga kursdeltagarna, och att medvetet undvika att servera färdiga ”rätta” svar på de frågor som studenterna inledningsvis tagit upp (vilket det ofta finns en förväntning på). På detta sätt kan både den upplevda självförmågan och självreflektionen bättre stimuleras. (Inkinen & Toom 2009)

Pilotundersökning av Studera effektivare hösten 2012

I pilotundersökningen utifrån kursen *Studera effektivare* (Londen & Tiihonen 2013) undersöktes dels studenternas självregleringsfärdigheter och metakognitiva reflektioner, dels deras upplevda studiesvårigheter och studiekondition samt hur dessa förändras under kursens lopp. Syftet med studien var att preliminärt kartlägga utmaningar som studenterna upplever i sina studier och deras sätt att bemöta dessa, för att kunna tillämpa resultaten bl.a. inom fortsatta kurser i studieteknik. Kursen planerades enligt principerna för konstruktiv samordnad undervisning, så att lärandemålen, lärandeaktiviteterna, metoderna för respons och utvärdering samt utvärderingskriterierna samordnades och synliggjordes för studenterna (Biggs & Tang 2007: 125).

Trettiofyra studenter från en bred skala huvudämnen (t.ex. medicin, psykologi, pedagogik, biologi, socialt arbete) deltog i kursen som hölls under hösten 2012, för första gången på svenska. Kursen bestod av fyra workshops på tre timmar med övningar och uppgifter under och mellan varje tillfälle.

I undersökningen fokuserades på följande forskningsfrågor:

1. Vilka är de vanligaste tema och utmaningar som universitetsstudenterna beskriver i förhandsuppgiften samt i sina lärdagböcker?
2. Förändras studenternas upplevda studiesvårigheter och studiekondition under kursens lopp?
3. På vilka sätt syns studenternas metakognitiva reflektioner kring sina studiestrategier i lärdagböckerna?

Forskningsmetoderna som användes innefattade en förhandsuppgift via elektroniskt formulär som studenterna besvarade före kursstarten, ett frågeformulär om studiesvårigheter (OPSU, Ruokoaho 2012) i början och i slutet av kursen samt en kvalitativ analys av lärdagböckerna. Under kursens lopp skrev studenterna en lärdagbok med syftet att aktivt reflektera kring sitt eget lärande och sina studiestrategier i relation till de teman som behandlades under kursen (t.ex. tidsanvändning, självreglering, metakognition, motivation och att skriva tentsvar och essäer).

Kursens målsättningar var att främja studenternas studiefärdigheter inte bara så att de kan studera mer effektivt men också för att hitta mer

meningsfulla studiesätt som främjar deras djupinläring och självreglering. Kursen fokus låg på aktiverande undervisningsformer och träning av färdigheter, med målet att inte bara få teoretisk kunskap om studieteknik utan även få chansen att tillämpa olika strategier och reflektera kring de egna erfarenheterna av detta.

Resultat från förhandsuppgiften

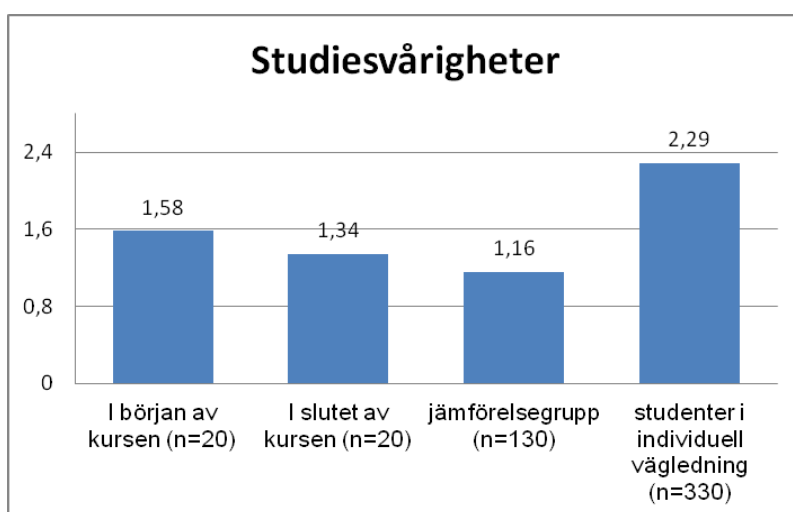
Studenterna fick i en förhandsuppgift per elektroniskt formulär bl.a. svara på en fråga om de utmaningar eller svårigheter som de har mött under sin studietid hittills, eller sådana som de tror att de kommer att möta. Det allra vanligaste temat som studenterna nämnde gällde utmaningar i relation till att läsa kurslitteratur; att läsa till tentamina på effektivt sätt, att skapa fungerande lässtrategier, vilket bl.a. framgår av följande citat: "läser för långsamt, hittar inte fungerande sätt att läsa, minns inte vad jag läst, förstår inte det jag läser" etc. I sina svar nämnde 22 av 34 studenter detta tema på olika sätt. Det andra vanliga temat gällde utmaningar med tidshantering, med att komma igång, och att planera sina studier, t.ex. *tidsbrist och -användning, svårt att planera studierna när det finns lite tid och mycket att göra, börjar läsa för sent, svårt att börja*. I förhandsuppgiften nämnde 19 studenter detta tema. Studenterna har också svårigheter med att skriva, t.ex. essäer, boksatser, lärdagböcker, och vetenskaplig text (7 nämnde det). Andra teman som framkom i förhandsuppgiften var utmaningar med anteckningsstrategier (5), studiemotivation (4), och studierelaterad stress (3). Dessa frågor kring tidsplaneringen och de specifika läs- och skrivstrategier som tas upp faller inom ramen för det mer övergripande temat av självregleringsfärdigheter som den aktuella studien lägger fokus på (se t.ex. Zimmerman 2002, Richardson m.fl. 2012, Zvacek 2012).

Hur förändrades studenternas upplevda studiesvårigheter och studiekondition under kursens lopp?

Studenterna som deltog i kursen besvarade ett frågeformulär om sina studiesvårigheter (OPSU) och sin studiekondition både i början av kursen (under workshop 1) och i slutet av kursen (workshop 4). Begreppet studiekondition (fi. *opiskelukunto*) används i formuläret (i stället för "förmåga") i syftet att betona det föränderliga och således påverkbara i den aktuella upplevda studiekapaciteten¹. Tjugo av de trettiofyra studenter som deltog i kursen

fyllde i formuläret under bägge tillfällen och inkluderades i denna del av studien.

Resultaten visar på minskade studiesvårigheter i slutet av kursen jämfört med i början av kursen (figur 1). Detta överensstämmer med resultat från motsvarande mätningar under studieteknikkurser vid Helsingfors universitet (Keski-Koukkari m.fl. 2012). Skillnaderna är inte statistiskt signifikanta vilket är väntat eftersom sampelstorleken i denna studie är liten (20), och tiden mellan första och sista mätningen enbart fyra veckor.

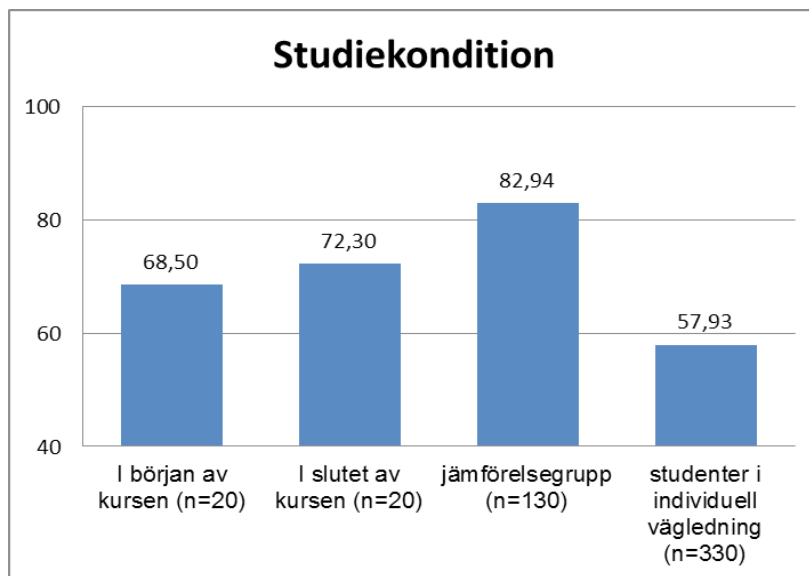


Figur 1. Studiesvårigheter i medeltal i början av kursen och i slutet av kursen bland kursdeltagarna, samt bland en jämförelsegrupp av studenter som inte sökt sig till en studieteknikkurs, liksom bland studenter som sökt sig till individuell vägledning (i början).

Resultaten visade också att studenterna som deltog i kursen i medeltal upplevde signifikant mer studiesvårigheter jämfört med studenter som inte deltagit i en dylik frivillig kurs (studiepsykologernas statistik vid HU), samt signifikant mindre studiesvårigheter än studenter som sökt sig till individuell studiepsykologisk vägledning – ett resultat som också överensstämmer med tidigare resultat (Keski-Koukkari m.fl. 2012).

Resultaten visar att kursdeltagarna bedömde sin studiekonstition i medeltal högre (72,3) i slutet av kursen jämfört med början av kursen (68,5). Även

vad gäller studiekondition är kursdeltagarnas medeltal signifikant högre (upplever bättre studiekondition) än studenter som söker sig till individuell studiepsykologisk vägledning i medeltal har, samt signifikant lägre (upplever sämre studiekondition) är studenter som inte deltagit i den frivilliga studieteknikkursen. Figur 2 visar skillnaden mellan mätningarna i början och i slutet av kursen samt mellan grupperna.



Figur 2. Studiekondition i medeltal i början av kursen och i slutet av kursen bland kursdeltagarna, samt bland en jämförelsegrupp av studenter som inte sökt sig till en kurs i studieteknik, liksom bland studenter som sökt sig till individuell vägledning (i början).

Metakognitiva reflektioner och teman som framkom i lärdagböckerna

Centrala teman och reflektioner som framkom i lärdagböckerna som studenterna skrev under kursen lopp tangerade bland annat:

1. *Tidsanvändning och prokrastinering*. En stor del av studenterna reflekterade kring svårigheter med att planera sin tid och följa de planer och mål som de ställt upp för sig själv, liksom de lösningar och insikter som de kommit fram till eller provat på – dvs. vanliga utmaningar och aha-upplevelser vad gäller centrala självregleringsfärdigheter (Zimmerman 2002; Inkinen m.fl. 2012). Exempel på reflektioner kring detta tema:

Ett av kursens viktigaste hjälpmedel för mig har faktiskt varit det här med att inse vikten av att planera och använda den egna tiden rätt. Hela min grundinställning till studier måste också ändra; jag ska börja titta på universitetet som en arbetsplats – gör jobbet först och de roliga aktiviteterna med gott samvete efter det; I tidsuppföljningen var det ganska skönt att se t.ex. fritid nedskrivet, då märkte man att man faktiskt har tid till annat också än bara läsandet, och fritiden kändes faktiskt som fritid. Genom att alltså i detta fall också skriva ner för att göra det konkret och lätt att se så inverkar det mycket på hur man uppfattar den tid som är utsatt till fritid; Prokrastination är ett fenomen som konstant återkom som ett problem hos oss alla i gruppen. Man skjuter lätt upp studierna för att göra något annat mindre viktigt. Genom att bara fundera på lösningar till mitt uppskjutande hittar jag flera olika sätt att bearbeta detta.

2. *"Universitetschocken"*. Flera studenter beskrev hurdana utmaningar de upplevt i början av sina akademiska studier och hur utelämnade de upplevt sig vara i sina försök att förstå sig på den akademiska studiekontexten. Resultaten överensstämmer med tidigare resultat som visar hur viktigt det är att det första året kommer igång väl både studiemässigt och vad gäller upplevelsen av tillhörighet i den akademiska kontexten (Tinto 2006, Kurri 2006). Exempel på reflektioner kring detta tema:

Universitetschocken kom då jag började studierna; Problemet är bara att det tagit mig onödigt länge att inse att man på universitetsnivå faktiskt måste jobba mycket hårdare om man vill uppnå samma goda resultat. Den akademiska kunskapen är mycket mer än att lära sig fakta utantill; det handlar också om att faktiskt sätta sig ner och begrunda, fördjupa sig och verkligen reflektera; Eftersom jag alltid läste dagen innan till alla prov och ändå fick bra betyg så är det svårt att plötsligt börja så mycket tidigare. Till och med fast jag har märkt att jag behöver mycket mera tid att läsa än förr.

3. *Att jämföra sig med andra*. Många studenter upplevde att det varit otroligt skönt att under kursens gruppdiskussioner inse att man inte är den enda som tänker och känner som man gör, och att det inneburit en lättnad att känna att man inte är ensam med sina svårigheter. Även tidigare studier visar att en anmärkningsvärd andel av studenterna upplever en hög grad av studierelaterad stress och ofta tror att de är ensamma om att känna att universitetsstudier är svåra (Kunttu & Pesonen 2013). Betydelsen av en känsla av tillhörighet och delaktighet i gruppen, via diskussioner och dialog med både lärare och studiekamrater (jfr Korhonen 2012, Poutanen 2012), kom tydligt fram i studenternas reflektioner. Många studenter beskrev känslor

som speglar en förhöjning i motivationen och en förstärkt tro på den egna förmågan att klara sig. Till exempel:

När jag började studera på uni fick jag en ganska hård "wake up call" [...] Jag jämför mig själv med andra och med mig själv i gymnasiet för mycket. Det krävde att någon utomstående sa det högt. Jag har en förvrängd bild av studentlivet. [...] Det blev en chock att plötsligt behöva sätta så mycket tid på någonting och ändå inte prestera bra; Kursen har fått mig att förstå att så många andra befinner sig i en liknande situation som jag själv. Jag är långtifrån ensam. Därför är det av yttersta vikt att jag slutar jämföra mig med andra, att jag eliminerar dessa vanföreställningar om att "alla andra" har så mycket mera självdisciplin, att de presterar mycket bättre [...] och att de inte skulle känna sig stressade ibland. För aldrig kan problem kännas så stora som när man tror att man är den enda på jorden som går igenom dem; Det mest värdefulla [i gruppdiskussionerna] är att få utbyta tankar med andra och att en gång för alla inse att man inte är ensam om sina problem. Efter den här kursen kommer min inställning till studier och studiekompisar vara totalt förändrad.

4. *Effekten av mediekonsumtion på studievanor*. Många studenter reflekterade kring hur de upplevt en kursuppgift (medieexperimentet) där de fick använda en dag under veckan till att mediefasta (dvs. avstå från att använda medier inkl. dator och telefon) samt en dag av mediefrossa. Studenterna beskrev många självreflektiva aha-upplevelser och insikter kring förhållandet till medier i den egna vardagen, liksom konkreta förslag till hur de kunde justera sina vanor i fortsättningen (se t.ex. Hattie, Biggs & Purdie 1998, Zvacek 2012). Till exempel:

Den intressantaste läxan under kursen var helt klart medietestet. Jag tycker att det var förvånansvärt svårt att vara utan alla former av medier en hel dag. Jag tycker att den här sortens uppgift är bra för det fick i alla fall mig att tänka på hur ofta jag egentligen använder medier utan desto större eftertanke, det går nästan reflexmässigt. Jag märkte t.ex. att jag utan att jag märkte det skrev Facebook i sökrutan på nätet, fastän jag egentligen skulle kolla upp något helt annat; Det svåraste med att avstå från all slags media var just att inte kolla på telefonen. Jag har med mig min telefon överallt och känner mig rätt hjälplös utan den. Det känns för mig att jag vill vara anträffbar när som helst. Egentligen var det ganska skönt att medvetet låta bli att kolla på telefonen och bara tänka att ingen behöver nå mig för tillfället. Det är kanske lite oroväckande att experimentet med att vara en mediefrossare inte skiljde sig så mycket från min vardagliga mängd gällande intagning av media.

5. *Läs- och skrivstrategier*. Studenterna beskriver insikter kring hur den egna attityden till självstudier påverkar studiesätten, samt hur svårt det är att göra det som man vet fungerar (omsätta kunskapen till handlingar). De identifierade m.a.o. betydelsen av att både ha insyn i processen av hur de själva lär sig (metakognitiva färdigheter) och att flexibelt kunna tillämpa kunskapen i konkreta handlingar (Zimmerman 2002). Studenterna funderade även kring egna strategier för djup- och ytlärande, samt betydelsen av studiecirklar (jfr Poutanen 2012). Exempel:

Studiecirklar är något jag och studiekompisarna tagit initiativ till under flera kurser och det har fungerat alldeles ypperligt för mig. Genom att diskutera inte bara minns jag allra bäst utan jag lär mig också att binda ihop och förstå sammanhang på ett helt annat sätt; Själv inser jag nu att det är viktigt att våga prioritera vad man läser eftersom det är omöjligt att pressa in all fakta. Att försöka hinna bekanta sig med kurslitteraturen innan kursen har tidigare aldrig ens kommit på fråga för mig. I fortsättningen ska jag åtminstone försöka skumma igenom innehållsförteckningen av böckerna före kursstart; om inte annat så är det åtminstone en början.

Sammanfattningsvis rapporterade studenterna som deltog i kursen i sina lärdagböcker en ökad självreglering av sitt lärande, en mer organiserad, mångsidig och holistisk syn på sina studier, större tilltro till sina egen studieförmåga och förståelse för betydelsen av effektiva studiestrategier.

Diskussion

Syftet med denna artikel var att kartlägga forskning kring faktorer som inverkar på universitetsstudenters självreglering och studiefärdigheter, samt på vilka sätt man inom ramen för en kurs i studieteknik kan stöda dessa på ett effektivt sätt.

I resultaten från förhandsuppgiften inom kursen *Studera effektivare* beskrev de flesta studenter konkreta svårigheter med att läsa till tentor och att läsa akademisk text och de upplevde också osäkerhet när det gällde skrivande av tentor och vetenskapliga texter. Under loppet av kursen reflekterade studenterna kring mer generella upplevelser av sig själv som studerande, sin motivation, sina studievanor och levnadsvanor överlag samt vikten av planering och realistisk tidsanvändning. En skiftning gentemot

ett mer holistisk och självstyrande eller *självreglerande* förhållningssätt till de egna studiesätten och vanorna växte fram.

I studenternas reflektioner framkom tydligt det som även Zimmerman (2002) betonat, att självreglering inte sker i isolering utan i allra högsta grad också är en social aktivitet förankrad i ett sammanhang. Reflektionerna innehöll många aha-upplevelser när det gällde betydelsen av att märka att man inte är ensam med sina utmaningar. Många rapporterade att de blivit stärkta av gruppdiskussionerna kring utmaningar de upplevt och kring fungerande lösningar, samt av att jobba i grupp och i studiecirklar också i andra kurser. Flera studenter tog upp det problematiska med att jämföra sig med andra eller med sina egna föreställningar av hur duktiga alla andra är, och den osäkerhet det skapar. Risken här ligger i att om man huvudsakligen använder jämförande självutvärdering så är det sannolikt att man även tillskriver orsakerna bakom misslyckanden eller motgångar till en stabil, inre brist på förmåga, istället för till föränderliga färdigheter som man kan påverka och utveckla själv. Detta leder lätt till stark självkritik, defensiva reaktioner och undvikande beteende. (Zimmerman 2002)

Undersökningsresultaten visade också att studenterna som deltog i kursen i början i medeltal upplevde mer studiesvårigheter och svagare studiekondition jämfört med studenter som inte deltagit i en dylik frivillig kurs, samt färre studiesvårigheter och starkare studiekondition än studenter som sökt sig till individuell studiepsykologisk vägledning. Studenterna upplevde att studiekonditionen blev något bättre och svårigheterna lite färre under kursen gång, vilket överensstämmer med tidigare forskningsresultat från liknande kurser (Keski-Koukkari m.fl. 2012). Detta resultat tyder på att dylika frivilliga kurser i studieteknik har potential att fylla en viktig förebyggande funktion genom att rikta sig till och nå en studentgrupp som har behov av stöd men vars svårigheter ännu inte hunnit växa sig så stora att t.ex. individuell studiepsykologisk vägledning behövs.

Studenters erfarenheter under de första åren av sina akademiska studier av integrering och tillhörighet, framgång i sina studier, upplevd självförmåga samt utvecklingen av studiefärdigheter har stor betydelse för sannolikheten att de slutför sina studier, upplever sina studier som meningsfulla, samt utvecklar en stark expertis inom sitt område (bl.a. Rautapuro & Korhonen 2011, Richardson m.fl. 2012, Tinto 2006). Utvecklingen av självregleringsfärdigheter och strategier för djuplärande kan stödjas bland annat via de teman som tas upp och de färdigheter som tränas inom ramen för

kursen Studera effektivare. Metoder som utvecklar studenters studiefärdigheter med betoning på interaktivitet och aktiverande lärande utgör en relevant del av en större helhet av insatser för att främja studenternas möjligheter till framgångsrikt och meningsfullt lärande genast i början av de akademiska studierna. Detta är aktuellt på många universitet i och med projekt som är avsedda att bättre stödja studiegången och studenternas integration under det första året. Satsningar görs för att vidareutveckla bland annat introduktionspraxis och tutorverksamheten för nya studenter, kontinuitet i handledning på olika nivåer, samt förstärkt tillämpning av universitetspedagogiskt kunnande.

Målet med en kurs som Studera effektivare är att studenterna även i fortsättningen aktivt kan vidareutveckla färdigheter som stöder deras självreglering via de teman som tas upp på kursen. Tanken är att bygga lärandeaktiviteter som stöder dessa samt är ännu starkare förankrade i studentens studievardag och ämne (Hattie, m.fl. 1996). Detta kan till exempel ske genom att studenterna skapar egna personliga lärandemål för kursen. Vi kan låta studenterna fråga: Vad vill jag lära mig? Förbättra? Fokusera speciellt på? Därtill får studenterna självvärdera sina framsteg och sitt kunnande i fråga om de mål de ställt upp (Zimmerman 2002), genom att de både i sin lärdagbok och i smågruppsdiskussioner följer upp och reflekterar kring de strategier de provat på i sina studier: Vad har jag denna vecka gjort eller provat på för att komma närmare mina mål? Hur gick det?

Avsikten är också att anpassa kursinnehållet i mån av möjlighet till deltagarnas individuella behov och att på det sättet möjliggöra att innehållet kommer nära och är betydelsefullt ur kursdeltagarnas egna perspektiv. Ett exempel på denna personliga förankring är en uppgift att skapa en konkret handlingsplan, som innefattar att både ställa mål och delmål samt skapa en plan för när, hur, var den stegvis tillämpas. Vi kan låta studenterna tänka på alternativa sätt att reagera-agera då de möter (ofta förväntade) utmaningar, t.ex. en plan för vad göra då de står inför olika problem i sina studier. Stegvisa små framsteg ska stå i fokus. Genuina erfarenheter av att lyckas förstärker den upplevda självförmågan. (Ashford m.fl. 2010, Richardson m.fl. 2012)

Referenser

- Ashford, S., J. Edmunds & D.P. French, 2010. What is the best way to change self-efficacy to promote lifestyle and recreational physical activity? A systematic review with meta-analysis. *British journal of health psychology* 15 (2): 265–288.
- Biggs, J. & C. Tang, 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. McGrawHill: Open University Press.
- Durkin, K. & A. Main, 2002. Discipline-based study skills support for first-year undergraduate students. *Active learning in higher education* 3 (1): 2–39.
- Hattie, J., J. Biggs & N. Purdie, 1996. Effects of learning skills interventions on students learning: a meta-analysis. *Review of educational research* 66 (2): 99–136.
- Heikkilä, A., 2011. *University students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive and attributional strategies*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Inkinen, M. & A. Toom, 2009. Yhteistyöllä laatua opettajakoulutukseen: näkökulmia opettajakoulutuksen kehittämiseen 2007–2009. I: *Pedagogica*; no. 30. red. av K. Winter. 17–22. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta.
- Inkinen, M., J. Mikkonen, A. Heikkilä, M. Tukiainen & S. Lindblom-Ylänne, 2012. Aikaansaamattomuuden psykologiaa. *Psykologia* 47 (3):172–181.
- Keski-Koukkari, A., T. Aremo & T. Kaivola, 2012. *Students in higher education need guidance on study skills*. Presentation vid The 16th Nordic Congress for Student Health. Helsinki 14.9.2012.
- Korhonen, V., 2012. Towards inclusive higher education? - Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. I: *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*, red. av S. Stoltz & P. Gonon, Bern: Peter Lang. 297–320.
- Kunttu, K. & T. Pesonen, 2012. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia. 47: 407.
- Kurri, E., 2006. *Opintojen pitkittymisen dilemma - Tutkimus opintojensujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.
- Londen, M & S. Tiihonen, 2012. *Students' metacognitive awareness of their learning strategies and perceived study challenges. An analysis from a course in study skills*. Presentation vid Higher education higher-level learning? Tallin, Estonia 25.1.2013.

- Lähteenoja, S., 2010. *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Poutanen, K., A. Toom, V. Korhonen & M. Inkinen, 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. I: *Osallistava korkeakoulutus*, red. av M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd. 17–47. Tampere University Press.
- Rautapuro, J. & V. Korhonen, 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. I: *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*, red. av M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri. 36–59. Tampere University Press.
- Richardson, M., C. Abraham & R. Bond, 2012. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin* 138 (2): 353–387.
- Ruokoaho, R., 2012. *Yliopisto-opiskelijan opintojen sujuvuutta mittaavan kyselyn testaus*. Avhandling pro gradu. Helsingfors universitet.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci, 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25: 54–67.
- Tinto, V. 2006. Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Retention* 8 (1): 1–19.
- Zimmerman, B., 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice* 41 (2): 64–70.
- Zvacek, S-M., 2012. *What Can I Do to Assist My Students to Become Self-regulated Learners?* Hämtad 15.2.2013. http://primus.archimedes.ee/conference2013/25/Selfreg%20Learning_Susan%20Zvacek.pdf

Noter

1. Studiekonditionen mättes genom en fråga formulerad enligt följande (Ruokoaho 2012): Uppskatta på skalan 0–100 vilken din nuvarande studiekondition är. (Du kan använda dig av följande tumregel: om du klarar av att studera till fullo så är din studiekondition 100, och om du inte alls klarar av att studera så är din studiekondition 0)

Att navigera mellan kognitiva kunskapsmål och praktiska färdighetsmål – ett "case" från barnpedagogikens fält

Jan-Erik Mansikka

Institutionen för beteendevetenskaper, Helsingfors universitet

Abstract: Navigating between cognitive and practice-oriented objectives – a case from early childhood education

This article focuses on the interface between theory and practice. The point of departure is to develop a single course within a program of early childhood education with an assumption that integration between theory and practice usually supports reflective and deep learning among the students. This, in turn, presupposes a focus on students' experiences. What does all this mean for the teacher? In the article, the learning objectives, content and evaluation of the course are examined. As a result of the developmental process, a model is presented – including the cognitive, practical and attitude-oriented objectives and their interrelations – with close interaction between theory and practice.

Inledning

Utbildningen av barnträdgårdslärare har akademiserats relativt sent – den kom till universiteten först 1995, och för att få barnträdgårdsläraryrighet ska man idag avlägga minst kandidatexamen. Barnträdgårdsläraryr utbildningen bär på ett långt arv från en pedagogisk "seminarietradition" där praktiska färdigheter har stått högt i kurs och forskningen varit blygsam. I barnpedagogikens akademiseringsprocess har de teoretiska målsättningarna blivit mera omfattande och idag uppfyller barnträdgårdsläraryr utbildningen allmänna akademiska krav och utgår, i likhet med övriga pedagogiska discipliner, från att undervisningen ska vara forskningsbaserad.

Men akademisk utbildning handlar inte bara om att lära sig nya färdigheter utan lika mycket om att reflektera, förstå och kritiskt granska fenomen som hör till den egna disciplinen. En viktig del i akademiseringen av olika discipliner och yrkesfärdigheter handlar om att studenterna

ska bygga upp en teoretisk forskningsbaserad referensram för ämnet. För detta behövs både forskningsbaserad kunskap inom den egna disciplinen och praktiska färdigheter som kommer till pass ute på fältet. Vi har en tradition av att tala om dessa båda aspekter kort och gott som *teori* och *praktik*. Det räcker ändå inte med att studierna innehåller teoretiska och praktiska inslag. Det finns också ett krav på att teori och praktik ska *integreras*.

Vad innebär då denna integrering? Teori och praktik är djupt förankrade som ett slags motsatspar i hur vi tänker kring olika typer av kunskap. Som lärare inom professionsdiscipliner ställs man ofta inför frågan huruvida den ena eller andra teorin tillför något i praktiken. Om man inte själv ställer den brukar studenterna göra det.¹ Frågan är inte obefogad eftersom det finns en risk att teoretiker skriver för andra teoretiker medan praktiskt inriktade personer söker impulser från beprövade erfarenheter.

Teoretisk kunskap finns av olika slag. Det kan handla om beskrivningar, klassificeringar, typologier eller förklaringar som erbjuds i en systematisk form. Man kan förhålla sig på olika sätt till denna kognitiva kunskap, från att återge den till att kritiskt värdera och problematisera. Praktisk kunskap däremot syftar till förmågan att handla och göra saker i en viss situation. Detta är färdigheter som bygger på erfarenheter och ofta upprätthålls och förmedlas av en kulturell tradition (Molander 1993).

Inom den akademiska världen värderas den teoretiska kunskapen högt. Emellanåt står den så högt i kurs att man förbiser att våra teoretiska begrepp kan betraktas som verktyg, med ett ursprung i människans handlingar. John Deweys bidrag till pedagogiken kretsar mycket kring detta. Han anser att många viktiga begrepp inom utbildning, som teori/praktik, tänkande/handlande, kunskap/färdigheter eller vetenskap/konst, upprätthålls och förmedlas på ett statiskt sätt ifall vi ser dem endast som "motsatspar". Vi borde förmå se dessa dikotomier i ett mer dynamiskt ljus, i en slags rörelse med varandra (Dewey 1963, 1997).

Dewey betonar att tänkande (teori) måste omsättas i handling (i praktik) för att få ett levande sammanhang. Teoretiska begrepp bör relateras till en kontext. Det är därför vi, som lärare, ska försöka koppla undervisningen till studenternas erfarenheter. Utan denna länk riskerar kunskapen att bli helt igenom teknisk, en livlös abstraktion.

När Dewey talar om ett "reflektivt lärande", ska det förstås mot denna bakgrund. Lärande handlar inte bara om att tillägna sig kunskaper på en teoretisk nivå (begrepp, handlingsmönster eller hypoteser) utan om en akti-

vitet där den teoretiska och praktiska nivån samverkar. Reflektivt lärande äger rum när man provar eller testat våra kulturellt tillägnade kunskaper i nya empiriska sammanhang. De teoretiska begreppen "sätts i rörelse" om de får sin betydelse (och skapas) i mötet med praktiken. Ett reflektivt lärande är därför alltid skapande verksamhet där tänkande och handling samverkar (Dewey 1997, Miettinen 1999).

Hur kan den ovan nämnda samverkan förverkligas inom ramen för barnpedagogik, och närmare bestämt inom utbildningen för barnträdgårdslärare? Varje disciplin har sin egen tradition av undervisning och forskning som präglar utbildningen. Men frågan om förhållandet mellan teori och praktik genomsyrar all utbildning. Tematiken som behandlas i detta sammanhang kan därför tillämpas inom alla discipliner.

I detta sammanhang fokuserar jag på en egen enskild kurs som "case". Jag beskriver ett utvecklingsarbete, i dialog med universitetspedagogisk litteratur, för kursen som helhet med utgångspunkt i hur teori och praktik kan integreras. Den övergripande målsättningen är helt igenom pragmatisk – att försöka uppmuntra och stöda studenternas reflektiva och djupinriktade lärande.

Jag inleder med att beskriva kursens ramverk varefter jag går in på mina egentliga målsättningar när det gäller att utveckla kursen. Utifrån diskussioner med olika personer, läsning av litteratur och kritisk reflektion ger jag förslag på hur kursens upplägg kan modifieras. Modellen eller kursupplägget kan utnyttjas för liknande kurser inom andra vetenskapsdiscipliner där teoretiska och praktiska målsättningar kan förenas.

Om kursens ramar: lärandemål, innehåll och utvärdering

Jag fokuserar på en kurs som heter *Barns lärande* (4 sp) och är på grundstudienivå. Kursen är relativt kort och består av sju undervisningspass á 2 timmar (dvs. 14 h) och sex "övningstimmar". Kursen erbjuds första årets studenter vid barnträdgårdslärarytbildningen, institutionen för beteendevetenskaper vid Helsingfors universitet. Kursen består egentligen av två delar. Den ena delen består av föreläsningar och läsning av litteratur. Den andra delen består av en praktisk uppgift, där studenterna i grupp med

andra studenter planerar och leder en verkstad med en barngrupp. På övningsstimman förbereder sig studenterna för den praktiska uppgiften.

Kursens lärandemål är formulerade på en mycket generell nivå:

- att bilda sig en uppfattning om barns lärande ur kognitiva, sociala och emotionella perspektiv
- att lära sig ta till vara lärandemöjligheter och utmana barns tänkande och utveckling inom olika områden
- att lära sig förstå och tolka barns perspektiv på sin omvärld.

Lärandemålen är relevanta, även om de är omfattande och övergripande till sin natur. Hurdana mål är det fråga om? De tre målen korrelerar på ett nästan förbluffande sätt med de tre olika målnivåer som beskrivs i anslutning till Blooms taxonomi: kunskapsmål, färdighetsmål och attitydmål (Pettersen 2008: 276). Det första lärandemålet hänvisar närmast till teoretiska perspektiv på barns lärande. Det andra däremot hänvisar mera till att studenten bör lära sig att hantera praktiska situationer, som kräver vissa färdigheter. Det tredje hänvisar till en slags förståelse för barnets perspektiv, som utvecklas genom reflektiv verksamhet *med* barn. Redan denna kategorisering av lärandemålen visar hur olika typer av målsättningar löper samman inom en enskild kurs.

Biggs & Tang (2011) betonar vikten av att formulera tydliga lärandemål för att reflektivt arbeta för att uppnå dem. Men det är också viktigt att undervisningens innehåll och upplägg, samt det sätt på vilket studenternas prestationer utvärderas står i relation till lärandemålen. Man talar om en konstruktivt samordnad undervisning när dessa tre element (lärandemål, innehåll och utvärdering) stöder varandra i helheten.

En konstruktivt samordnad undervisning klargör inte bara kursens struktur för läraren utan också för studenterna. Det är viktigt att studenterna får en klar bild över vad som förväntas av dem under kursen. Det har också betonats att en inkluderande samhörighet inom ramen för pedagogisk verksamhet förutsätter att läraren och studenterna kan dela vissa målsättningar och förväntningar (jfr Heimonen & Westerlund 2008). Den konstruktivt samordnade undervisningen bidrar till detta – den skapar en helhet som gör kursen överskådlig.

Lärandemålen för kursen ger ändå mycket lite vägledning i vad kursen, rent konkret, ska innehålla. Hur har jag närmast mig innehållet och upp-

lägget för kursen? Jag ser kursen i en utvecklingspsykologisk dimension av hur barn lär sig. Utvecklingspsykologin är idag ett mångfasetterat fält som inte vilar på någon enhetlig teori om barnets/människans utveckling. Den klassiska utvecklingspsykologin har inte spelat ut sin roll, men vid sidan om olika teorier kring utveckling brukar man idag lyfta fram även sociologiska dimensioner: begreppet ”utveckling” kan betraktas i ljuset av olika värderingar i en specifik historisk kontext eller ett specifikt ideologiskt sammanhang.

Avsaknaden av en enhetlig teori om barns utveckling, liksom en starkare betoning på barnens individualitet, innebär enligt Sommer (2005: 39–40) ett större krav på flexibilitet för pedagogerna. För att förstå barn, räcker det inte med att ha läst sig till teoretisk kunskap om barns utveckling. Vad man också behöver är praktisk erfarenhet i olika miljöer där barn är verk-samma. Det är platser där teoretiska perspektiv kan ”omsättas i praktiken” eller platser där teorier rentav kan skapas i en reflekterande praktik. Men förutom att tänka teoretiskt, så betonar man ofta förmågan att observera: Vi ska liksom skärpa våra sinnen, och möta barnen i konkreta sammanhang.² Detta ställer krav på reflektiv kompetens, en mer dynamisk förståelse av teori och praktik samt praktiskt upplevd kunskap om vardagslivet i skilda kontexter.

Utgångspunkten för kursen är alltså att det inte finns någon given kanon att luta sig tillbaka mot när det gäller kursens innehåll. Men detta betyder inte att teoretiska perspektiv är överflödiga. Det gäller att välja olika perspektiv, och viktigt är då att perspektiven som presenteras på kursen är vetenskapligt förankrade, upplevs som meningsfulla och på något vis kan omsättas i praktiken.

Sammanfattningsvis, och på ett övergripande plan, vad studenterna förväntas göra under kursen är följande. Inom ramen för kursens korta föreläsningsdel fördjupar studenterna sig i tre olika typer av teoretiska perspektiv. Dessa är Piagets stadieteori om barns kognitiva utveckling (t.ex. Elkind 1985), Vygotskijs sociokulturella teori om lärande (t.ex. Smidt 2010), samt den moderna diskursen kring barnens kompetenser (Sommer 2005, Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2010). Dessa kan sägas utgöra kursens teoretiska referensram.

När det gäller kursens mera praktiska del så samarbetar studenterna med en barnkulturproducent och planerar tillsammans, i grupp på 3–4 studenter, ett verkstadsprogram som de genomför med en daghemsgrupp från

huvudstadsregionen.³ I dessa praktiska sessioner förbereder studenterna sig genom att observera, planera och slutligen genomföra programmet i en levande kontext. Den pedagogiska dimensionen i denna praktiska uppgift förstärks av att den efterliknar praktiken på yrkesfältet (jfr Johansson, 2004: 17).

Om kursens utvecklingsmöjligheter

Utbildningsprogrammet för barnträdgårdslärare i Helsingfors inleddes 2011 och denna kurs har därför inga föregångare som man som lärare kan stöda sig på. Under de två gånger jag varit ansvarig för kursen har det funnits mycket som fungerat bra, t.ex. att studenterna har fått till uppgift att läsa ett avsnitt på förhand till varje föreläsningstillfälle, och diskutera tematiken i mindre grupper. Jag upplever att detta gjort föreläsningarna mindre lärarstyrda än traditionella föreläsningar samt öppnat upp för diskussion. Men detta arbetssätt har också ställt krav på att hitta bra litteratur samt tvingat mig att organisera undervisningstillfällena tidsmässigt effektivt.

Samarbetet med det konkreta barnkulturfältet har också varit fruktbart. Studenterna har uppskattat att kunna planera ett konkret verkstadsprogram som de sedan har fått genomföra i en autentisk miljö med barngrupper. Därtill har de fått värdefull handledning av en professionell barnkulturarbetare. Jag utgår från följande tre punkter när det gäller att utveckla och förbättra kursen:

- (a) Hur kan man göra innehållet i kursen mera stringent? Vilka kärnbegrepp kunde kursen bygga på? Hurdana kompetenser är värdefulla som länkar till kursens lärandemål?
- (b) Hur kunde de två delarna, teori och praktik (föreläsningar/verkstad), samverka bättre? Att de sköts av olika personer med olika kunskapsintressen skapar en viss splittring. Hur kunde man få kärnbegreppen att löpa genom både den teoretiska och praktiska delen av kursen?
- (c) På vilket sätt kan utvärderingen av kursen utvecklas?

De två första punkterna ledde mig att diskutera kursen som helhet mera ingående med barnkulturproducenten. Målsättningen var att tillsammans

komma fram till vissa lärandemål som kunde formuleras på ett mera konkret plan. Dessa lärandemål skulle beröra både den teoretiska och praktiska delen av kursen, och vara kittet för en smidigare integrering. Det var en fördel att vi hade erfarenhet av kursen och kunde relatera till dessa erfarenheter. Den tredje punkten gäller utvärdering. Efter att innehållet har utvecklats så gäller det att reflektera över hur utvärderingen på bästa sätt står i relation till lärandemålen och till kursens innehåll. Utvecklingen av utvärderingen ska också utmynna i en bedömningsmatris. I det följande beskriver jag utvecklingsarbetet utifrån dessa tre punkter.

Utvecklingsspår 1: Hurdant lärande är eftersträvansvärt?

Lärandemålen ger implicit också en antydning om hurdant lärande som är eftersträvansvärt. Som vi har sett har kursen i fråga lärandemål av olika slag, såväl kunskaps-, färdighets- som attitydmål. Jag bedömer alla dessa lärandemål som likvärdiga. Visserligen förefaller kunskaps- och färdighetsmålen något mera lätthanterliga än attitydmålen i detta sammanhang. Begreppet attityd framstår som synonymt med inställning eller förhållningssätt.

I mitt utvecklingsprojekt betonas förhållandet mellan teori (i form av kognitiva kunskapsmål) och praktik (praktiska färdighetsmål). Klyftan mellan dessa uppstår ofta utifrån det faktum att man inte finner en gemensam nämnare för dem båda. De teoretiska perspektiven kan ofta dominera lärandemålen. Och om det vill sig illa så visar sig verkligheten, det praktiska fältet, vara *annorlunda* än vad den teoretiska referensramen indikerar – ur studenternas perspektiv.

Jag utgick i mitt utvecklingsarbete från att inledningsvis fokusera på eftersträvansvärda praktiska färdigheter och attitydmål.⁴ I detta fick jag flankstöd av barnkulturproducenten som har ansvar för en del av kursen. Hon sysslar i första hand med praktiskt arbete kring att leda barngrupper och att ge barnkultur synlighet. Tillsammans med barnkulturproducenten kunde jag godkänna kursens nuvarande övergripande lärandemål och behövde därför inte omformulera dem. Vi utgick i stället från att försöka konkretisera de praktiska färdighets- och attitydmålen och att synliggöra syftet och målsättningarna med de praktiska övningarna. Därefter skulle det vara upp till mig att försöka anpassa kursens teoretiska perspektiv till dessa målsättningar.

Hurdana kompetenser och färdigheter ville vi att studenterna tillägnat sig efter kursen? Vi kom fram till följande nyckelområden: (a) att ta ansvar, (b) att vara kreativ och spontan som ledare, (c) att skapa trygghet och samhörighet i barngruppen.

Ansvarstagande handlar om att delta i situationer där studenterna har ansvaret för verksamheten och ska kunna planera en helhet som de själva kan stå för. Det handlar om att lära sig nya saker om sig själv – och känna säkerhet i sin ledarroll med barngrupper.

Att vara kreativ och spontan handlar om att kunna skapa tillsammans med barnen – att kunna kittla fantasiådran hos barnen. Detta är besläktat med att improvisera: att studenterna i viss mån *vågar släppa kontrollen*, för att ett gemensamt skapande ska kunna äga rum. För att barnen ska vara medskapande måste de få utrymme. Då måste man lita på barnen och ge uttryck för det unika och spontana utan att för den saken avsäga sig kontrollen över helheten.

En annan viktig målsättning är att studenterna får erfarenhet av vad det innebär att skapa trygghet i gruppdynamiska situationer. Under kursens lopp betonas betydelsen av att skapa en känsla av samhörighet i situationen med barnen och att alla barn inkluderas.

Dessa är alla övergripande färdigheter och attityder som är viktiga i all slags pedagogiskt arbete med barn. De är grundfärdigheter för studenternas kommande yrkesliv, en slags handlingskompetens och -beredskap inom deras egen profession.

Studenterna får frihet att själva hitta på de lekar och verksamheter som de gör med barngruppen. Innehållet i sig är inte det viktigaste, utan snarare hur man genomför verksamheten. Viktigt att tänka på är: På vilket sätt aktiveras barnen? Hur hanterar studenterna ledarskapet i situationen? På vilket sätt är barnen delaktiga i verksamheten? Hurudan samhörighet skapas i gruppen?

Ytterligare betonades improvisationens och närvarons betydelse under kursens gång. Att jobba med barn kräver alltid en flexibel attityd och en öppenhet när det gäller att ta tillvara olika lärtillfällen. Men det skulle samtidigt vara önskvärt att den praktiska delen också genererade en ”verktygsback” av olika verksamheter (lekar och aktiviteter) som läraren, i framtiden, kan använda i olika sammanhang.

Dialogen med barnkulturproducenten var fruktbar med tanke på hur

den konkretiserade kursens praktiska färdighets- och attitydmål. Genom att reflektera över dessa skapades en helhetsbild över vad vi eftersträvar på denna punkt.

Dessa ovan nämnda praktiska målsättningar är ändå bara en del av kursinnehållet. Den andra delen, dvs. de kognitiva kunskapsmålen, består av att studenterna ska få en förståelse för hur barn orienterar sig i världen. Hur lär sig barn? Vilka utvecklingsteorier existerar inom barnpedagogiken? Hur kan vi stöda barns lärande på olika sätt? Dylika frågor utgör ramen för de mera kognitiva kunskapsinnehållen, dvs. den teoretiska korpus som kursen förutsätts erbjuda. Och den egentliga huvudfrågan i detta sammanhang blir då på vilket sätt dessa ska integreras. Detta leder oss in på följande utvecklingsspår.

Utvecklingsspår 2: Integration av teori och praktik

John Dewey ställde sig mycket kritisk till pedagogisk verksamhet där teoretiska begrepp endast presenteras verbalt av läraren, som färdigtuggade och utan kontaktyta till studenternas egna erfarenheter. Problemet är att man då endast betonar begreppens representativa eller beskrivande funktion av verkligheten (Dewey 2007). För att undvika denna ensidighet borde vi, som pedagoger, sträva efter att skapa lärandetillfällen där studenterna formulerar begrepp och teorier utifrån den praktiska erfarenheten. Då gäller det att inte bara fästa uppmärksamheten vid den färdiga produkten (teori i begreppslik form) utan vid verkligheten som ger upphov till teorier.

Inom ramen för den här kursen är utmaningen att integrera teoretiska perspektiv i praktiska situationer så att de konkret kan observeras i en barngrupp. Här möter vi dilemmat som gett upphov till hela utvecklingsarbetet: Hur kan man bygga upp en kurs om barns lärande inte bara genom tankar om barns lärande, utan likväl genom att observera barns verksamhet och fundera över vad man har sett? Och hur kan dessa olika moment kopplas ihop – teorier, verksamhet, observationer och egen reflektion? En fråga som uppstod är ifall de praktiska verkstäderna kan utgöra en slags knutpunkt för de olika lärandemålen. Eller annorlunda uttryckt: *Hur kan man utnyttja verkstadspraktiken till att, vid sidan av de praktiska färdighets- och attitydmålen, fördjupa den kognitiva förståelsen av barns sätt att lära sig?*

Det gäller alltså att sätta tankar och idéer – såsom Piagets och Vygotskijs utvecklingsteorier om barns lärande – i arbete som en del av studenternas egna erfarenheter. Kan de teoretiska perspektiven vitaliseras i

anslutning till studenternas egen verksamhet i mötet med barngrupper? Frågan uppstod ifall det är möjligt att bryta ut mera specifika frågeställningar kring barns lärande, vid sidan om allmänna teorier kring barns lärande, som studenterna skulle observera i sin verksamhet med barngrupp. Kan studenterna utföra observationer samtidigt som de genomför sitt verkstadsprogram? Jag bedömde det som möjligt eftersom verksamheten leds av en grupp, där studenterna ofta gör saker i tur och ordning. Ett snävare och mera specifikt teoretiskt tema ger också en tydligare inramning för verksamheterna i verkstaden.

Följande steg var då att hitta temaområden kring barns lärande som kan observeras i verkstadsarbetet. Viktigt är att dessa kan kopplas till mera generella utvecklingspsykologiska teorier. Jag tänker mig detta som ett hologram: genom att fördjupa sig i en specifik frågeställning (del) så synliggörs också någonting generellt (helhet). Det är viktigt att poängtera att barnen kan variera en del i ålder, vilket ställer krav på att läraren bör anpassa verksamheten till en viss utvecklingsnivå – redan detta kräver en utvecklingspsykologisk reflektion.

Temaområdena ska vara tillräckligt avgränsade men samtidigt kunna förankras teoretiskt – i barnpedagogisk litteratur. De måste också kännas aktuella och lättillgängliga. Jag valde fyra olika temaområden som relaterar till barns lärande, och som vi delvis kan behandla under föreläsningarna:

- Kroppen och det motoriska
- Barnens förmåga att samarbeta
- Är det skillnad på kön?
- Imitation och fantasi

Dessa temaområden ger en alldeles speciell dimension till verkstäderna. De står inte i direkt relation till verkstädernas rubriker⁵ utan snarare till *hur* barn lär sig i de verkstäder studenterna deltar i. Studenterna får därför en slags dubbelroll i verkstäderna – som pedagoger/ledare (av vissa verksamheter) och observatörer (av hur barnen lär sig). Detta innebär att de inte bara kan rikta uppmärksamheten på att klara av vad de planerat att göra som ledare (färdigheter), utan också observera hur barnen handlar och vad de gör.

Verkstäderna fungerar alltså som ett forum där studenterna kopplar ihop och fördjupar sig i vad de lärt sig om barns lärande med en *självupp-*

levd erfarenhet av barns lärande i en autentisk miljö. Studenterna erbjuds möjlighet att i grupp diskutera sina observationer och erfarenheter från verkstäderna i relation till barnpedagogisk litteratur, både på ett allmänt utvecklingspsykologiskt plan och i relation till vad som skrivits om det specifika temaområdet. Det viktiga här är att den praktiska verksamheten erbjuder möjlighet att integrera och konkretisera de kognitiva perspektiven.

Utvecklingsspår 3: Utvärdering och bedömningsgrunder

Hur ska en dylik kursstruktur bäst utvärderas? I min senaste kurs gav jag en examinationsuppgift där studenterna individuellt skulle beskriva planerandet och genomförandet av sin verkstad med hjälp av litteratur och synvinklar som behandlats under kursens föreläsningsdel. Uppgiftsbeskrivningen var något vag och öppen. Dessutom saknades en bedömningsmatris som hjälp för uppgiften. I samband med slutarbetet skrev en student, per mejl, följande:

Har stött på ett problem med inlämningsuppgiften i barns lärande (...) Men jag vill alltså inte riktigt förstå uppgiften. Har valt Vygotskijs perspektiv och har nu skrivit om hans synsätt på tänkandets utveckling och lek osv. Nu efter att ha läst och skrivit, och raderat och läst och skrivit, så börjar jag bli lite misstänksam. Att har jag nu månne gjort rätt. (4.4.2013)

Studenten hänvisar till en osäkerhet i att i sin text integrera Vygotskijs teoretiska tankar med sina egna erfarenheter. Min erfarenhet är att studenterna i början av sina studier ofta känner sig osäkra på denna punkt. Det är naturligt eftersom den teoretiska förståelsen (det vetenskapliga "språkspelet") ännu inte har vuxit sig solid.⁶

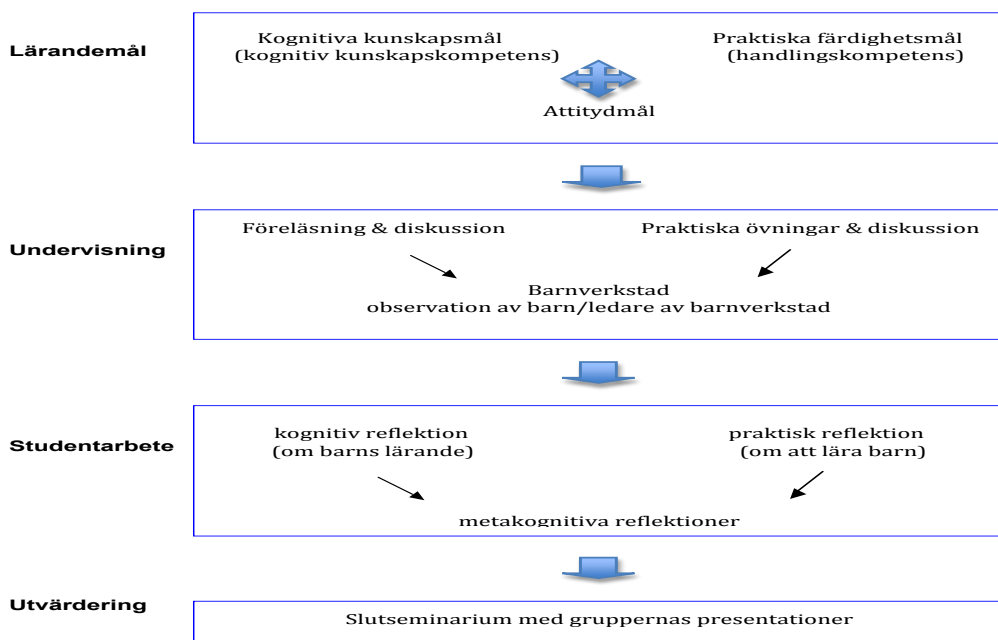
Det vore bättre om studenterna fick möjlighet att göra en examinationsuppgift i grupp där de olika lärandemålen integreras. Detta kunde ske i ett grupparbete som presenteras på ett slutseminarium. Varje grupp kan där presentera sin verkstad, sina observationer och sina reflektioner som en helhet. Grupparbetet kan motiveras med att studenterna får stöd av varandra i reflektionen kring hur teori och praktik samverkar. Den osäkerhet i omdömet som studenten ovan uttryckte i sitt mejl, kunde övervinnas genom att studenterna tillsammans diskuterar sina erfarenheter.

Utvärderingen i detta fall handlar om att kombinera tre olika fält: (a) reflektioner över teoretiska perspektiv på barns lärande och deras förhål-

lande till observationerna av barn, (b) reflektioner över sin egen, och sin grups, ledarroll i den praktiska verksamheten med barn, (c) reflektioner över utvecklingen av det egna tänkandet, och sina attityder och förhållningssätt. Det sistnämnda handlar om att uppmuntra studenterna till metakognitivt tänkande. Som stöd för både läraren och studenterna skapas nu en utvärderingsmatris, som bedömningsgrund för kursexaminationen, och som bygger på ovan nämnda fält.

Sammanfattning av utvecklingslinjerna

Utvecklingsförslagen som presenterats i detta arbete berör olika delar av en kurs. Målsättningen är att koppla ihop kursens lärandemål, undervisningsmoment och utvärdering på ett konstruktivt sätt. Tillsammans bildar de centrala moment i en konstruktivt samordnad undervisning. I följande figur synliggör jag hur de olika delarna är förenade med varandra.



Figur 1. Kursens konstruktiva samordning

Min erfarenhet är att första årets studenter är sårbara på många punkter. De kan ha svårt att veta vad som förväntas av dem och vilka krav som ställs på dem. Studenterna behöver därför respons som är uppmuntrande och användbar. Interaktionen mellan studenterna spelar också en viktig roll i anpassningen till studierna. Därför kan det vara viktigt att i undervisningen ha tid för diskussioner och gemensam reflektion som stöd för studiemotivationen.

I och med att den föreliggande kursen har många olika typer av lärandemål ställer det också krav på en mångsidig undervisningsmiljö. Verkstaden med barn utgör en slags knutpunkt där teoretiska, praktiska och attitydmässiga lärandemål får en levande förankring. Men det är i samband med slutarbetet för kursen som de olika delarna knyts samman, i form av en reflektiv process.

Avslutande reflektioner

I detta arbete har jag velat lyfta fram förhållandet mellan teori och praktik i ett specifikt utbildningssammanhang. Det förefaller finnas en etablerad praxis inom vår utbildningskultur i stort, att teoretiska studier ska föregå det praktiska arbetslivet. Det kanske inte går att förändra. Men vi kan utveckla vår utbildningskultur i en riktning där vi uppmärksammar klyftan mellan teori och praktik. Problemet är närmast att studenterna, utan erfarenhet av arbetslivets praktik, får svårt att länka teorierna till personliga erfarenheter, till en levande kontext. För att teorier ska vara meningsfulla behöver de erfarenhet som bas.

Pedagogiken måste alltså stödja sig på studenternas *erfarenheter*. Ett kännetecken för kvalitativa erfarenheter inom det pedagogiska området är, enligt Dewey (1963: 27–28), att de förmår leva vidare på ett kreativt sätt i individens kommande erfarenheter. Kontinuitet är någonting eftersträvävärt, där erfarenheten blir en källa till förändring. Sådana erfarenheter, skriver Dewey:

arouses curiosity, strengthens initiative, and sets up desires and purposes that are sufficiently intense to carry a person over dead places in the future (...). Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into (Dewey 1963: 38).

Det är en utmaning för varje professionsdisciplin att inte stelna i givna teorier och praktiker. Ett sätt att motarbeta denna förstelning är att utgå från studenternas erfarenheter. Då blir det viktigt att inte bara läsa och tänka över det man läst, utan likväl få möjlighet att handla – att kunna pröva sig fram och få praktiska erfarenheter.

En förutsättning för att utveckla den egna yrkespraktiken är att studenten reflekterar över sina egna handlingar. Reflektionen kan ses som ett samspel mellan de tidigare kunskaper vi har och nya idéer, som möjliggör lösningen på problemen. För att nya idéer ska uppstå behöver vi interagera med vår omvärld. Vi behöver vara verksamma både som tänkande och handlande varelser.

Det finns alltså ett dialektiskt förhållande mellan tänkande och handlande där det ena förutsätter det andra. I detta ljus kan man även se dramaturgin i den föreliggande kursen. De kognitiva kunskapsmålen och praktiska färdighetsmålen är inte separata mål utan förutsätter varandra. Deras förhållande kan synliggöras i ett citat av Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson (2009: 35), där texten inom klamrarna är infogad av mig:

Genom ett reflektivt tänkande [föreläsning & diskussion] förbereder sig studenterna för praktisk verksamhet [barnverkstad], och att handla blir därför delvis ett resultat av tänkandet. Den praktiska verksamheten [barnverkstad] ger i sin tur upphov till ett nytt, utvidgat, tänkande [kursexamination], där handlingen har berikat tänkandet. Praktiken levandegör teorin och blir en del av vår erfarenhet.

Ett reflektivt tänkande är alltid ett kreativt tänkande. Det finns, enligt Dewey, en stor pedagogisk potential att utnyttja i studenternas aktiva och impulsiva verksamhet. Trots att en viktig del av den pedagogiska verksamheten handlar om att synliggöra den tradition och den kunskap som vårt samhälle förvaltar så ska vi ändå hela tiden vara beredda på att skapa något nytt utifrån de sammanhang vi är verksamma i. Vanan inger trygghet, men inbjuder också till stagnation. Dewey betonade därför att erfarenheten bör vara i centrum av läroplanen. På samma vis tänker jag mig att studenternas erfarenheter ska utgöra det nav som kursens olika delar kretsar kring. Erfarenheten ska vara det bränsle som stimulerar studenterna att utnyttja sina högre kognitiva processer.

När Biggs & Tang (2011: 11) hävdar att "[g]ood teaching is getting most students to use the level of cognitive processes needed to achieve the

intended outcomes that the more academic students use spontaneously” så tänker jag mig att studenternas kognitiva processer inte ska näras endast utifrån teorier och abstraktioner, utan också i en direkt kontakt med vår omvärld – som reflekterande praktiker.

Referenser

- Biesta, G., 2010. *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biggs, J. & C. Tang, 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. 4:e uppl. McGrawHill: Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Dewey, J., 1963 [1938]. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J., 2007. *How we think*. Stilwell. Digireads Classic.
- Dewey, J., 1997 [1916]. *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Elkind, D., 1985. *Barn och unga i Piagets psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I.-M., 2004. Integrering av teori och praktik. I: *Vägar till kvalitetsutveckling inom socionomutbildningen*, red. av J. Alwall. 11–78. Rapport från ett pedagogiskt utvecklingsprojekt. Sköndalsinstitutets arbetsrapportserie, Nr 34.
- Haarala-Muhonen, A., M. Ruohoniemi & N. Katajavuori, 2011. Comparison of students' perceptions of their teaching-learning environments in three professional academic disciplines: A valuable tool for quality enhancement. *Learning Environment Research* 14: 166–169.
- Heimonen, M. & H. Westerlund, 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. I: *Johdatus musiikkifilosofiaan*, red. av E. Huovinen & J. Kuitunen. 177– 195. Tampere: Vastapaino.
- Miettinen, R., 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* 1: 31–39.
- Molander, B., 1993. *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Pettersen, R., 2008. *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Pozkal: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & A.-C. Mårdsjö Olsson, 2009. *Grundläggande färdigheter – och färdigheternas grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson & E. Johansson, 2010. *Förskolan – arena för barns lärande*. Nacka: Liber.

Smidt, S., 2010. *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Sommer, D., 2005. *Barndomspsykologiska fasetter*. Nacka: Liber.

Noter

1. Det är vanligt att professionsdiscipliner är "överfulla" med olika ämnen som ansluter till det professionella området. Därför är det viktigt att fråga sig hurdan kunskap studenterna behöver när man utvecklar läroplanen (se Haarala-Muhonen m.fl. 2011).
2. Detta går hand i hand med föreställningen att förhålla sig flexibelt till övergripande teorisystem, speciellt inom praktiskt orienterade samhällsvetenskaper (jfr Johansson 2004: 20)
3. Barnverkstäderna administreras av Luckan i centrala Helsingfors. Luckan är ett finlandssvenskt informations- och kulturcenter, med verksamhet i många städer i Finland.
4. Man kunde också fråga sig hurdana kompetenser som är eftersträvangsvärda. Begreppet kompetens är närapå synonymt med förmåga, kunnande eller skicklighet – det utesluter inte teori men förutsätter erfarenheten från konkret verksamhet.
5. Luckans barnverkstäder går under rubrikerna: Rytmet & rörelse, Färg och form, Ord & bild, Sagoverkstad eller Dramaverkstad.
6. Trots ganska lite stöd lyckades studenterna utföra den skriftliga examinationsuppgiften överraskande väl. Endast 2 (av 30) studenter saknade integration av perspektiven, dvs. de redogjorde för teori och praktik skilt för sig – utan att de möttes.

Att undervisa socialt arbete i gränslandet mellan teori och praktik

Katarina Fagerström
Samhällspolitiska institutionen, Helsingfors universitet

Abstract: Teaching on the Boundary between Theory and Practice

This article discusses an experiment to give students marks based upon learning objectives and assessment criteria for a practice placement course in social work. During the year 2014 twenty-one students participated in the course. Three seminars were arranged at the Swedish School of Social Science, in two small groups that were led by lecturers. Practice teaching in social work consists of many parts that are factors in the student's learning process. The lecturers at the Swedish School of Social Science have a central role in keeping up contact with the practice teachers and the placements. The practice teacher also needs to have a close contact to the university; to have possibilities to get updated knowledge in social work and information about the latest research in the field, so that the theoretical teaching and the learning process at the placement can be constructively aligned into an understandable whole for the student. It is the two lecturers' task to align the instructions for the exercises in the seminars according to the learning objectives so the group work processes are similar in the two groups. In the written papers that the students present in the seminars the students are supposed to describe and analyse practice as scientific text and to combine experiences from practice with theoretical reasoning and research from the field. The experiment with marks in 2014 showed that the quality of the written papers for the seminars improved fundamentally. The practice teachers, however, were unsure about how to mark the students' work, even if they had participated in developing the learning objectives and assessment criteria. Shared learning objectives and assessment criteria appear to be a good start for constructive alignment of the course content. The students seem to be motivated by the marks they receive, while it looks as if practice teachers find it difficult to give marks to the students.

Inledning

I denna artikel belyser jag förhållandet mellan akademisk kunskap och praktiskt socialt arbete ur ett historiskt perspektiv samt presenterar några infallsvinklar på hur man ser på lärande i praktiken idag. Det är just i praktikundervisningen som lärande i teorin och praktiken möts. I artikeln presenterar jag ett försök att ta in lärandemål och bedömningskriterier för den handledda praktiken i socialt arbete vid Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.

Kursen har tidigare bedömts som godkänd/underkänd och uppfattningen om vad studenten ska kunna efter avslutad kurs har varierat för både lärarna och studenterna. Syftet med denna artikel är att lyfta fram lärandemål och bedömningskriterier som ett arbetsredskap för en konstruktivt samordnad praktikundervisning. Utgångspunkten är att lärandemålen och bedömningskriterierna för kursen, förutom för studenterna, ska vara lika klara för a) socialarbetarna i det praktiska arbetet som tar emot studenter och kallas praktiklärare, b) för deras arbetsplatser som ska fungera som lärmiljö och c) för de två universitetslektorerna som ansvarar för kursen. Alla medverkande parter ska således eftersträva samma målsättningar och veta vad man kan förvänta sig av studenterna efter avslutad kurs.

Förhållandet mellan teori och praktik

Inom ett professionsinriktat ämne som socialt arbete är praktikundervisningen för studenten det mest konkreta steget in i professionen. Under praktiktiden utmanas studenten att integrera tidigare akademisk kunskap, t.ex. kunskaper i och forskning om socialt arbete, socialpolitik, sociologi, familje- eller socialrätt med praktiska erfarenheter i möten med människor i utsatta situationer. År 1999 blev socialt arbete ett självständigt huvudämne vid universitetet, vilket gav ämnet möjligheter att lägga grunden för metodologiska och pedagogiska modeller för praktikundervisningen i en akademisk miljö. (Karvinen-Niinikoski 2005a: 73–74, Karvinen-Niinikoski 2005b: 263.)

Det är inte självklart att akademiska studier uppskattas inom det sociala arbetet och vissa arbetsgivare inom det sociala området ser inte med blida ögon på de höga utbildningskraven. Det råder dock en skriande brist på

formellt kompetenta socialarbetare i Finland, likaså i Svenskfinland. Man vill snabbt ha ny arbetskraft för att kunna utföra lagstadgade uppgifter som hopar sig och som kommunerna måste ansvara för. Läget kan vara så alarmerande att man fokuserar mera på att arbetet ska skötas utan statliga reprimander än på att kunskapsnivån på utexaminerade socialarbetare ska vara av god kvalitet. Det här återspeglar sig i praktikundervisningen. Inom utkomststödet kan man inte ta emot studerande på grund av arbetstrycket. Däremot tar man gärna studenter till barnskyddet för att köra in dem under praktiktiden och snabbt anställa dem när praktiken är över. Studenterna kan lockas att ta emot alltför ansvarsfulla arbetsuppgifter och låta studierna bli hängande. Det här är inte Soc&kom:s målsättningar för praktiktiden.

Äldre och mer erfarna socialarbetare som tar emot studerande på praktik är ofta utexaminerade politices kandidater före reformen med krav på magisternivå. De blev formellt kompetenta med en kandidatexamen fram till år 2007. Också detta är en utmaning för praktikundervisningen i socialt arbete på svenska. Om praktikläraren anser sig ha klarat sig utan magisterexamen kan det vara svårt att motivera studenten till några studieår till, i synnerhet när det finns mycket arbete att erbjuda. Socialarbetare som inte har intresse för förändringar inom professionen och som har en konservativ inställning till socialt arbete, ska inte fungera som praktiklärare. Inom det sociala arbetets fält har det allt sedan 1950-talet rått meningsskiljaktigheter om socialt arbete ska vara socialvård eller social service. Skillnaden mellan begreppen ligger i om individen behöver anpassa sig till samhället eller om samhället behöver utveckla service efter individens behov. (Kröger 2014). Aktiva socialarbetare som fortbildar sig, följer med den akademiska diskussionen inom ämnet och vill vara med om att utveckla social service, är de rätta personerna att fungera som praktiklärare. Studenternas diskussioner med praktiklärarna om värderingar, människosyn och kunskapsbas och hur dessa tar sig uttryck i praktiken är avgörande för hur de senare utvecklar en professionell identitet.

Förhållandet mellan teori och praktik i ett genusperspektiv

Klyftan mellan teori och praktik i socialt arbete har sina historiska förklaringar. Sett ur ett genusperspektiv kan man säga att förhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap inom socialt arbete har varit hierarkiskt och därför också konfliktfyllt. Om man ser på professionsutvecklingen i ett närhistoriskt perspektiv kan man förenklat säga att männen stod för teorin och kvinnorna för den praktiska tillämpningen. På 1970-talet etablerades professorstjänster inom socialpolitik på universiteten runtom i Finland. Då fanns det inga kompetenta forskare inom praktiskt socialt arbete att anställa. Manliga forskare inom ämnet socialpolitik stod för teoriundervisningen och kunskapsproduktionen inom det för övrigt så kvinnodominerade sociala arbetet. (Satka 1995, Satka & Karvinen 1999).

De manliga akademikerna från socialpolitikens område utan praktisk erfarenhet av socialt arbete kände inte till de resurser som t.ex. tyst kunskap, vardagskunskap och teori tillämpad i praktiken kunde innehålla. (Satka & Karvinen 1999: 120, Mutka 1998: 38–40, Satka 1995: 193–194.) Ett annat grundläggande problem som uppstod var att universitetskurserna inte producerade socialarbetare med ett djupt analytiskt perspektiv på praktiskt socialt arbete, för att inte tala om en stark professionell självkänsla. Ulla Mutka (1998) som forskat i det finländska sociala arbetets professionsutveckling skriver om det finländska sociala arbetets fjärde vändning. Hon syftar på en situation där förhållandet mellan teoretisk kunskap och kunskap baserad på praktiska erfarenheter står i ett hierarkiskt förhållande till varandra till den grad att praktisk kunskap anses vara ovidkommande i utvecklandet av det teoretiska tänkandet och sekundärt t.o.m. i uppbyggandet av yrkets kunskapsbas. Frågan hur kunskap förvandlas till praktisk expertis har också ansetts vara ovidkommande. (Mutka 1998: 123–127, Satka 2000, 36–37.)

Ett kunskapsbaserat, forskande och transformativt lärande

Förändringar som sker i samhället idag, bl.a. nedskärningar i den offentliga ekonomin och sammanslagningar av social- och hälsovård, utvecklingen

inom IT-tjänster och sociala medier osv. ställer krav på socialarbetarnas förmåga till nytänkande och utvecklande av praxis. Det innebär anpassningsförmåga och en stark och flexibel professionell identitet i nya miljöer. Utgångspunkten är att sträva efter ett kunskapsbaserat, forskande och transformativt lärande som är anpassat till samhällsförändringarna. Studenterna ska inte enbart mekaniskt dela ut utkomststöd eller aktivera arbetslösa, utan ha insikter i hur samhällets stödåtgärder inte alltid går ihop och känna till hur vissa människor faller igenom skyddsnätet. Det kräver tid att tillsammans med klienten reda ut detta. Ibland måste socialarbetaren göra hela arbetet åt personer som inte längre orkar. Den nya socialvårdslagen fokuserar på att klienterna - eller brukarna av social service - i högre grad än tidigare ska ha självbestämmande och möjligheter till att medverka i planeringen av social service. Socialarbetaren måste således lyssna på och föra dialog med klienterna för att utveckla nya arbetssätt (Kröger 2014).

Dialogisk och reflektiv expertis

Målsättningen med praktikundervisningen under den tio veckor långa handledda praktiken är framför allt att leda studenterna mot en dialogisk och reflektiv expertis. Synsättet bottnar i en uppfattning om socialt arbete som psykosocialt arbete med tyngdpunkt på att bemöta klienter i behov av social service. Den kunskapen kan inte enbart fås via böcker utan kräver erfarenhetskunskap. En del av expertisen består av att kunna spegla egna tankegångar mot andras. I en dialogisk process kan man inte veta slutresultatet på förhand, det föds som ett resultat av gemensamma förhandlingar. Enligt ett dialogiskt synsätt godkänner man andras synsätt och man strävar också efter att diskutera det. (Metteri 2007: 36–39.)

I konstruktivt samordnad undervisning är målsättningen att uppmuntra studenten till djuplärande och aha-upplevelser i stället för att de enbart refererar kunskapen på en ytlig nivå. De praktiska färdigheterna som studenten lär sig under den handledda praktiken ska kombineras med tidigare studier på högskolan, eventuella tidigare arbetserfarenhet och livserfarenheter. Centrala delar i konstruktivt samordnad undervisning är att det är klart för studenten vad som förväntas under kursen och hur det bedöms. Viktigt för studenten är att hitta sitt eget sätt att lära sig och att atmosfären

i lärandet är positiv. Det betyder att studenten och praktikläraren utvecklar en förtroendefull relation och att studenten känner sig välkommen i arbetsgemenskapen på arbetsplatsen. Poängen är att alla beståndsdelarna är samordnade, d.v.s. att alla parter är inbegripna i lärandemål, lärande, atmosfär och bedömningskriterier (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, Biggs 2003).

Praktikstudiernas gång

Socialarbetarstuderande går kursen *Handledda praktikstudier* under tredje studieåret på Soc&kom. I kursen ingår en tio veckors praktiktid ute i arbetslivet inom det sociala området, fyra dagar i veckan. Under praktiktiden träffas studenterna på högskolan tre gånger i två smågrupper och diskuterar frågor utifrån skriftliga uppgifter om det praktiska arbetet.

En termin innan kursen börjar får studenterna meddela vilket område inom socialt arbete som mest intresserar dem. Den ena lektorn i socialt arbete upprätthåller kontakten till praktiklärarna och ordnar praktikplatserna för studenterna och försöker i mån av möjlighet beakta studenternas önskemål. Studenten har ansvar för att kontakta sin praktiklärare och besöker arbetsplatsen i god tid innan praktiken inleds. I början av praktiken presenterar studenten ett första utkast till en *personlig läroplan*, som innehåller konkreta personliga lärandemål för praktikperioden och som ligger i linje med kursens lärandemål. Studenten diskuterar planen tillsammans med universitetslektorn och praktikläraren vid det första besöket på praktikplatsen i början av praktikperioden. Universitetslektorn besöker praktikplatsen två gånger: en gång för planering och diskussion och en gång i slutet av praktikperioden för evaluering mellan student, praktiklärare och universitetslektorn.

Den planerade arbetstiden under praktiktiden är sex timmar per dag, fyra dagar i veckan. Fredagarna är reserverade för seminarier och/eller studier på högskolan. Den ansvariga praktikläraren förbinder sig att reservera minst en och en halv timme per vecka för ostörd och individuell handledning.

Seminarier där studenterna träffas i smågrupper hålls vid tre tillfällen under kursen. Studenterna förbereder ett *skriftligt seminariearbete* inför

varje träff. Seminariearbetet kan delvis göras på arbetstid och i samarbete med praktikläraren och övrig personal. Seminariearbetena fungerar som diskussionsunderlag under handledningen med praktikläraren. I seminariearbetena ska studenten *sammenföra, jämföra och analysera* iakttagelser från praktiken kombinerat med forskning, diskussioner med praktikläraren och studentens personliga reflektioner. Under seminarierna presenterar studenten sitt arbete och gruppen diskuterar innehållet i presentationerna och ger muntlig feedback till varandra.

Studenterna skriver reflektionsdagbok under hela praktiktiden. Den personliga lärandeplanen och reflektionsdagboken tillsammans med de skriftliga seminariearbetena blir materialet för den portfolio som studenten utarbetar under praktikperioden. I portfolion reflekterar studenten över sitt eget lärande under den handledda praktiken.

Under praktikperioden besöker studenterna varandras praktikplatser (tre praktikplatser/student). Varje student ansvarar för att ordna ett gruppbesök på sin arbetsplats, där studenten presenterar sitt eget arbete samt arbetet på praktikplatsen i allmänhet. Besöken utannonseras genast i början av praktikperioden och studenterna tar själva emot anmälningar till sin egen praktikplats.

För praktiklärarna ordnas tre träffar på Soc&kom under praktikperioden. Under besöken presenteras lärandemålen för kursen och praktiklärarna har möjlighet att ventilera, jämföra och reflektera över praktikundervisningen. Tillsammans med studenten evaluerar praktikläraren praktikperioden som helhet, studentens arbete och utveckling. Praktiklärarens formativa respons under handledningssessionerna och den summativa responsen i praktiklärarens skriftliga bedömning spelar en central roll för helhetsvitsordet och bifogas i portfolion.

Varför lärandemål och bedömningskriterier?

Under mitt besök som universitetslärare på en praktikplats i en mindre kommun vintern år 2013 ställde sig en ledande socialarbetare kritiskt till en forskningsinriktad socialarbetarutbildning med kompetenskrav på magisternivå. Hon undrade om utbildningen verkligen gav tillräckligt med

praktikundervisning som utvecklar färdigheter att möta klienter i autentiska miljöer och situationer eller om alla socialarbetare ska bli forskare. Samma år skrev en student som respons efter avslutad kurs: "Att vara en del av arbetsgemenskapen var en bra omväxling till teoretiska studier." De här båda kommentarerna överensstämde inte med målsättningen för praktikundervisning i socialt arbete på Soc&kom. Kommentarererna avslöjar att lärandemålen för kursen inte var tillräckligt tydliga. I ideala fall ska praktikläraren och arbetsplatsen stöda studenten så att han eller hon inser vikten av akademiska studier i socialt arbete. Praktikplatsen ska lära studenten att se hur de akademiska studierna tillämpas i praktiken och hur man använder ett forskande grepp i arbetet med klienterna. Studenten ska ha en känsla av att kursen är en integrerad del av studiehelheten i socialt arbete på Soc&kom, inte en separat praktiktid fränkopplad högskolan och universitetsstudierna.

Under kursen delas studenterna in i två smågrupper och vi är två lektorer som leder varsin seminariegrupp. Enligt studenternas respons år 2013 var kursbeskrivningen och instruktionerna för seminariearbetena under kursen oklara. Inte heller vi lektorer visste vad vi kunde kräva av studenterna i de skriftliga praktikbeskrivningarna som behandlades på seminarierna eftersom vi inte formulerat lärandemål eller alls haft bedömningskriterier. Vi lärare tog för givet att praktikbeskrivningarna skulle vara skrivna som akademiska texter med källhänvisningar och källförteckningar, utan att säga det till studenterna. För studenterna var det här inte klart, kanske just för att det var fråga om "praktik". Vi lektorer som ledde smågruppsarbetet i seminarierna hade inte tidigare haft tid att diskutera lärandemål och bedömningskriterier. Av den orsaken utföll arbetet i de två smågrupperna olika eftersom vi inte hade gemensamma spelregler för smågruppsarbetet.

På grund av att så många aktörer medverkar i studenternas lärande blir det viktigt att skriva ut konkreta och transparenta lärandemål och bedömningskriterier för kursen. I samband med formuleringen av lärandemålen och bedömningskriterierna kunde vi lektorer tillsammans klargöra vad vi egentligen förväntar oss att studenten ska lära sig under kursen och hur man bedömer det. På träffarna med praktiklärarna bad jag dem ge respons på kriterierna och praktiklärarna hjälpte till med att göra dem realistiska med tanke på att praktiken de facto bara varar i tio veckor.

Jag har gjort ett konkret försök att samordna kursen enligt Biggs (2003) modell för konstruktivt samordnad undervisning och förhandla fram läran-

demålen och bedömningskriterierna med alla delaktiga parter. År 2014 gjordes bedömningen enligt vitsordsskalan 1–5. Avsikten med det här pilotprojektet var att praktikläraren och studenten tillsammans bedömer studentens lärande under handledningssamtalen, men det är universitetslektorn som ger det slutgiltiga vitsordet. Praktikläraren bedömer studentens aktiviteter på praktikplatsen och universitetslektorn ger vitsord utifrån hur aktiv studenten varit under seminarierna samt hur väl skrivna uppgifterna till seminarierna och reflektionsdagboken är. I kursens portfolio samlas reflektionsdagboken och kursens skriftliga uppgifter om praktiken som studenterna presenterat på seminarierna samt praktiklärarens bedömning.

Lärandemålen för den handledda praktiken

Innan kursen börjar, formulerar studenten sina personliga lärandemål som är i samklang med kursens lärandemål. I lärandemålen identifierar läraren det mest centrala innehållet för kursen (*kärnstoffet*), som studenten ska ha lärt sig efter avslutad kurs. Undervisningsformer och bedömningskriterier ska ligga i linje med dessa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009: 138–142)

De nya konkret formulerade lärandemålen framställs så här:

- Att studenten efter avslutad kurs *kan bemöta* klienter av social service i olika interaktionssituationer.
- Att studenten i sina skriftliga reflektioner *reflekterar* över en yrkesidentitet som socialarbetare bland andra socialarbetare på praktikplatsen (och i mångprofessionellt samarbete).
- Att studenten i de skriftliga uppgifterna till seminarierna i vetenskaplig text *beskriver*, *analyserar* och *reflekterar* över praktiken, känner till och reflekterar över centrala frågeställningar kring dokumentation av klientens situation och stödbehov.
- Att studenten *uppfattar* den emotionella energin; positiv och/eller negativ energi som präglar interaktionen och de egna känsloreaktionerna i situationen.
- Att studenten identifierar teoretiska resonemang och (aktuell) forskning inom socialt arbete i praktiska situationer.

Eftersom den tio veckor långa handledda praktiken är det första ordentliga steget in i professionen, spelar praktikläraren och praktikplatsen en viktig roll i utvecklingen av en stark yrkesidentitet. Då blir också uttalade lärandemål för kursen och konkreta bedömningskriterier ett konkret redskap i undervisningen för alla inblandade parter. Lärandemålen är också ett bra diskussionsunderlag för handledningsdiskussionerna mellan praktiklärare och studerande, som enligt kursplanen ska ske minst 90 minuter i veckan. I diskussionerna kan studenten och praktikläraren tillsammans t.ex. reflektera över hur de förstår skillnaderna mellan att beskriva, jämföra, analysera och reflektera över fenomen i arbetet.

Bedömningskriterierna

I samband med kursbeskrivningen tilldelades studenterna lärandemålen och bedömningskriterierna för kursen. Sammanfattningsvis får studenten automatiskt vitsordet ett eller två om de har utfört praktiken, gjort alla skriftliga arbeten, deltagit i seminarierna och i studiebesöken. Det är vitsorden tre till fem som visar de kvalitativa nivåskillnaderna i studentens lärande. Därför är lärandemålen beskrivna för vitsordet tre. Om studenten får en trea, har han eller hon enligt praktiklärarens bedömning färdigheter att bemöta klienter på praktikplatsen. Studenten visar i sina skriftliga reflektioner sin utveckling mot en yrkesidentitet som socialarbetare på praktikplatsen. Studenten känner till centrala frågeställningar kring dokumentation i socialt arbete. I reflektionsdagboken beskriver studenten sitt sätt att iakttä och delta i arbetet på praktikplatsen.

När det gäller vitsord som fyra och fem, kan man med aktiva verb beskriva nivåskillnader i studentens lärande. För en fyra *analyserar* studenten praktiken i övningsuppgifterna i vetenskaplig text, d.v.s. *jämför hur rådande sociala problem i samhället och serviceutbudet påverkar klienternas liv och analyserar sociala interventionsmetoder på praktikplatsen*. Studenten känner till och reflekterar över centrala frågeställningar kring dokumentation i socialt arbete. *I reflektionsdagboken reflekterar studenten över sitt eget lärande, beskriver sitt sätt att iakttä och senare delta i arbetet på praktikplatsen och den egna lärandeprocessen kombinerat med uppgifterna till seminariet och responsen från dem.*

För fulla fem poäng *analyserar* studenten praktiken i övningsuppgifterna

i vetenskaplig text, d.v.s. *jämför hur rådande sociala problem i samhället och serviceutbudet påverkar klienternas liv och analyserar sociala interventionsmetoder på praktikplatsen*. Studenten känner till och reflekterar kritiskt över centrala frågeställningar kring dokumentation. *I reflektionsdagboken reflekterar studenten över sin egen inläring, analyserar sitt sätt att iaktta och senare delta i arbetet på praktikplatsen och den egna inlärningsprocessen kombinerat med uppgifterna till seminariet och den feedback studenten fått på dem*. Studenten identifierar känslor, kopplar ihop egna livserfarenheter och reflekterar kritiskt över praktiska erfarenheter med (aktuell) forskning inom socialt arbete.

Lärande i praktiken

Praktiklärarna som handleder studenterna i praktiken är den mest centrala delen av praktikundervisningen. Det är en reflektiv lärprocess som kan anses bestå av två elementära delar: Å ena sidan den reflektiva lärprocessen i sig och å andra sidan det att studenten lär sig att se handledning som ett stöd. Det senare är viktigt eftersom handledningen också är ett centralt element i den professionella utvecklingen som socialarbetare under den egentliga arbetskarriären (bl.a. Kadushin & Harkness 2002, Karvinen-Niinikoski, Rantalaiho & Salonen 2007).

Praktikundervisningen ställer också krav på de arbetsmiljöer som tar emot studenter. I praktiken är studentens lärande kopplat till en praktikgemenskap och lärande blir en del av ett socialt samspel mellan universitetsstudierna, praktikplatsen och studenten. Helheten bildar kontexten för lärandet. Med denna utgångspunkt får kontexten en funktion som lärmiljö (Julkunen, Rosengren, Österlund-Holmqvist & Pihlajamäki 2012).

Lärandets situationsbundna karaktär grundar sig på Lev Vygotskijs (1997) studier av hur kulturella och språkliga betingelser påverkar och bestämmer vårt tänkande och lärande. Centralt i Vygotskijs teoribildning om individers lärande i en social kontext är hans begrepp den *närmaste utvecklingszonen*, vilket betecknar hur en students lärande utvecklas genom praktiklärarens stöd eller genom samarbete med andra medarbetare på praktikplatsen eller i praktikplatsens samarbetsnätverk.

I Laves och Wengers (1991) teorier om det situationsbundna lärandet betonas betydelsen av den autentiska situationen, vilket innefattar den kontext där lärandet sker. Nancy Nagel (1996) talar om *learning through*

real-world, där hela samhället utgör en lärmiljö och där studerande kollektivt löser verklighetsbaserade problem. Praktikplatserna ger möjlighet för studerande till praktiskt arbete (eng. *doing*), möjlighet till upplevelse och erfarenhet (eng. *meaning*), gemenskap och tillhörighet (eng. *belonging*) och till personlig utveckling och identitet (eng. *becoming*), vilket bidrar till att utveckla en egen yrkesidentitet och kompetens (Julkunen m.fl. 2012: 185).

Praktikundervisningen är en reproduktionsform av expertis i socialt arbete. Det är viktigt att utveckla den svenskspråkiga praktiklärarutbildning där socialarbetare får undervisning i att handleda studenter och uppdatera sina teoretiska kunskaper och i att inspirera sina arbetsplatser till att fungera som lärmiljöer. På så sätt garanteras studenterna en praktiklärare som tillsammans med studenten teoretiskt reflekterar över lärandet i konkreta arbetssituationer.

Det har arrangerats fyra praktiklärarutbildningar vid Soc&kom, varav tre av dessa har varit mångprofessionella utbildningar tillsammans med yrkeshögskolan Arcada. Utbildningarna har varit betydligt mindre i sin omfattning än motsvarande utbildningar på finskt håll där man har som kompetenskrav att praktiklärares ska ha gått utbildningen. För att överhuvudtaget hitta praktiklärare på svenska för alla studerande förutsätter vi tillsvidare endast att praktiklärares är formellt kompetent. Det här betyder inte nödvändigtvis att praktiklärares har en magisterexamen eller har gått en praktiklärarutbildning. De socialarbetare som blivit utexaminerad innan kompetenskraven höjdes till magisternivå år 2007 är formellt kompetenta med en kandidatexamen.

Diskussion

I denna studie har jag diskuterat förhållandet mellan akademisk, teoretisk kunskap och praktiskt socialt arbete, belyst förhållandet ur ett historiskt perspektiv och presenterat ett försök att ta in lärandemål och bedömningskriterier för den handledda praktiken i socialt arbete vid Svenska social- och kommunalhögskolan, Soc&kom. De första erfarenheterna av lärandemål och bedömningskriterier i kursen *handledda praktikstudier* år 2014 visar att nivån på studenternas skriftliga uppgifter till smågruppsseminarierna på Soc&kom förbättrades avsevärt. Studenterna skrev uppgifterna om arbetet på praktikplatserna som akademisk text med ett förbättrat språk och tydli-

ga källhänvisningar. Många betonade i sina reflektionsdagböcker att de insett vikten av dokumentation i socialt arbete, det vill säga vikten av att lära sig att beskriva och skriva om socialt arbete i klartext, dvs. beskrivande, kort och informativt.

Trots att jag bett om synpunkter på formuleringen av bedömningskriterierna och vi fört mycket diskussion om lärandemålen, bedömningskriterierna och konstruktivt samordnad undervisning tillsammans med praktiklärarna, var det bara en del av praktiklärarna som utvärderade praktiktiden på skalan 1–5. Ingen gav vitsorden direkt negativ respons, även om praktiklärarna tyckte det kändes svårt att ge vitsord. Några hann inte delta i praktiklärarträffarna och bekantade sig kanske inte med bedömningskriterierna. Tillsammans med den andra ansvariga lektorn har vi kommit till att lärandemålen och bedömningskriterierna har hjälpt studenterna att förbättra sina prestationer under kursens gång. Vi har föreslagit att kursen i fortsättningen ska bedömas enligt de utarbetade bedömningskriterierna.

Praktikundervisningen är en bro mellan Soc&kom och arbetsplatserna inom det sociala området. Klyftan mellan de akademiska studierna i socialt arbete och praktikers uppfattningar om professionen bör minskas, men alla parter synpunkter är viktiga i formulerandet av realistiska lärandemål och bedömningskriterier. Gemensamma lärandemål och bedömningskriterier för kursen har visat sig vara en bra början till samordning av kursinnehållet.

Referenser

- Biggs, J., 2003. *Teaching for quality of learning at university*. Suffolk, UK: Open University Press and the Society for Research into Higher Education.
- Julkunen, I., Å. Rosengren, E. Österlund-Holmqvist & E. Pihlajamäki, 2012. Kollaborativt lärande i levande mångprofessionella kunskapsmiljöer. I: *Sosiaalityön käytännönopetus liikkeessä*, red. av N. Tuohino, A. Pohjola & M. Suonio, 2012. 178–195. Rovaniemi, Sosnet julkaisuja 5, valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto.
- Kadushin, A. & D. Harkness, 2002. *Supervision in social work*. 4. upplaga. New York: Columbia University.
- Karvinen-Niinikoski, S., U-M. Rantalaiho & J. Salonen, 2007. *Työnohjaus sosiaalityössä*. Helsinki: Edita.

- Karvinen-Niinikoski, S., 2005a. Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. I: *Sosiaalityön käytäntötutkimus*, red. av M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala. 73–96. Helsinki: Palmenia kustannus.
- Karvinen-Niinikoski, S., 2005b. Research orientation and expertise in social work -/challenges for social work education. *European Journal of Social Work* (8) 3: 259–271.
- Kröger, T., 2014. Yli-Ikäinen sosiaalihuolto. I: *Sosiaalihuollon tila ja tulevaisuus*, red. av I. Haverinen, M. Kuronen & T. Pösö. 25–41. Tampere: Vastapaino.
- Lave, J. & E. Wenger, 1991. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Metteri A., 2007. Dialogisuus. I: *Käytännönopetuksen aakkoset. Prakticklärarens ABC*, red av M. Satka, I. Julkunen, T. Meltti & L. Yliruka. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mutka, U., 1998. *Sosiaalityön neljäs käänne: asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan sosiaalivaltion jälkeen*. SoPhi 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nagel, N. G., 1996. *Learning Through Real-World Problem Solving. The power of integrative teaching*. California: Corwin Press INC.
- Nevgi, A. & S. Lindblom-Ylänne, 2009. Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. I: *Yliopisto-opettajan käsikirja*, red. av S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. 138–155. Helsinki: WSOY pro.
- Satka, M., 1995. *Making social citizenship. Conceptual practices from the Finnish poor Law to professional social work*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Satka, M., 2000. Myöhäismodernin haasteet ja sosiaalityön ammatillinen erikoistumiskoulutus. *Janus* 8 (2): 182–197.
- Satka, M., & S. Karvinen, 1999. The contemporary reconstruction of Finnish social work expertise. *European journal of social work* 2 (2): 119–129
- Vygotskij, L.S., 1997. *Educational psychology*. Florida: St. Lucie Press.

”Allt som sägs kan jag redan”

Om universitetslärares pedagogiska utveckling

Monica Londen

Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet

*Abstract: “Everything they say I already know”
On the pedagogical development of university teachers*

This article examines university teachers’ descriptions and analyses of their deepened understanding of teaching and learning in their own academic field. The analysis is based on course work from eight courses in university pedagogy at the University of Helsinki during the years 2011–2014. The analysis show that in the initial stages of the course there is still some resistance against university pedagogy, but during the courses the majority of the participating university teachers change their opinion and come to realize how university pedagogy in fact can support the development of their own teaching and thus also the students’ learning. The teachers emphasize the multidisciplinary of the groups and peer support as important factors for their own pedagogical development.

Inledning

När jag nämnde åt mina kolleger att jag skulle gå på universitetspedagogikkurs så tyckte många utav dem att pedagogikstudier är slöseri med tid.

Så här skriver en deltagare i en grundkurs i universitetspedagogik i sin lärdagbok. Trots att pedagogik får en allt viktigare roll inom universitetsutbildningen avspeglar citatet en förhållandevis allmän inställning till universitetspedagogik bland universitetslärare. Många anser det vara onödigt att delta i universitetspedagogisk utbildning, dels för att den tar tid från den egna forskningen och dels, som framgår av rubrikcitatet *allt som sägs kan jag redan*, på grund av uppfattningen att utbildningen knappast tillför något nytt. Citatet i rubriken är skrivet av en deltagare i en grundkurs i univer-

sitetspedagogik. Den här artikeln handlar om hur många universitetslärare som deltar i universitetspedagogisk utbildning i slutändan ändrar uppfattning om betydelsen av universitetspedagogik överlag, men framför allt om sin egen undervisning och sin egen roll som universitetslärare.

Som en följd av många lärares genuina intresse för universitetspedagogik har det uppstått både formella och informella pedagogiska sammanhang, så kallade praxisgemenskaper (eng. *community of practice*) (Lave & Wenger 1999) i vilka universitetslärare från olika vetenskapsområden diskuterar pedagogiska frågeställningar och generöst delar med sig av sina undervisnings- och handledningserfarenheter. Som exempel kan nämnas att idén till den pedagogiska puben för universitetslärare som arrangeras några gånger per termin, kommer från deltagare i kurserna i universitetspedagogik. Också idén till den här publikationen kom under en kurs i universitetspedagogik. Initiativtagare var universitetslektor Åsa Mickwitz som på kursen *Universitetspedagogik 5* (UP5), fick idén att samla deltagarnas omfattande kursarbeten till en publikation och på så sätt sprida universitetslärares undervisnings- och handledningserfarenheter till en bredare krets. Med undantag av mitt bidrag är artiklarna i denna publikation baserade på UP5-deltagarnas kursarbeten.

Inom universitetsutbildning har fokus traditionellt legat på universitetslärares forskningsverksamhet och ämneskunskap medan lärares pedagogiska skicklighet har haft en sekundär betydelse (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007). I dag uppmärksammas emellertid i allt högre grad behovet av pedagogisk utbildning och universitetslärares pedagogiska skicklighet t.ex. vid nyanställningar. Många universitet och högskolor strävar också målmedvetet efter att utveckla undervisningen vid universitetet, höja undervisningens kvalitet och främja studenternas lärande samt erbjuda undervisningspersonalen universitetspedagogisk utbildning (Postareff m.fl. 2007, 2008, Biggs & Tang 2011).

Krav på snabb studietakt, strikta regler för beviljande av studiestöd och (i vissa länder) höga terminsavgifter leder till att även studenter ställer befogade krav på undervisning av hög kvalitet (Biggs & Tang 2011). Den ökande diversiteten bland universitetsstuderande och den större antagningen till högre utbildning jämfört med för 20–30 år sedan ställer i sin tur också höga krav på undervisningen och i förlängningen på lärares pedagogiska skicklighet och förmåga att bemöta alla studenter (Biggs & Tang 2011). Den större antagningen medför att även studenter som inte alltid

har tillräckliga förhandskunskaper eller egentligen är särskilt motiverade för akademiska studier studerar vid universitet (Biggs & Tang 2011, Bratt-Wittström, personlig kommunikation). Att studenters studiefärdigheter och tilltro till sin egen förmåga (eng. *self-efficacy*) har stor betydelse för lärande och studieframgång inom högre utbildning är väldokumenterat (Bandura 1977, Lane, Lane & Kyprianou 2004, Tiihonen 2015, Zimmerman 2000, 2002). Även om det i sista hand är studenten själv som är ansvarig för sitt lärande har läraren ett ansvar dels för att skapa förutsättningar för studenternas lärande och dels för att de studenter som är antagna faktiskt uppnår utbildningens lärandemål. Det är inte bara studenternas *self-efficacy* som är av stor betydelse för lärandet. Också lärares tilltro till sin egen förmåga (eng. *teacher self-efficacy*) förknippas med undervisning som gynnar ett kvalitativt lärande och goda lärresultat hos studenterna (Bandura 2006, Woolfolk Hoy & Davids 2006).

Universitetspedagogisk teori erbjuder forskningsbaserad kunskap om undervisning, handledning, respons, lärande och utvärdering och i förlängningen den trygghet och självkänsla som lärare, inte minst vid krävande undervisningssituationer, behöver (för diskussion, se Bell 2001, Biggs & Tang 2011, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, Postareff m.fl. 2007, 2008). Universitetspedagogisk utbildning leder ofta till att lärare känner sig tryggare i rollen som universitetslärare. Det innebär att de känner sig säkrare att prova olika undervisnings- eller bedömningsformer och införa aktiverande undervisningsformer samt att de upplever undervisningen som mer belönande och givande (Postareff m.fl. 2007, 2008, se även t.ex. Eftestöl-Wilhelmsson och många andra artiklar i den här publikationen). Detta trots att ett ökat pedagogiskt kunnande ofta innebär att lärarna använder mer tid för sin undervisningsplanering, och inte mindre tid, som de eventuellt hoppades de skulle kunna göra innan de deltog i universitetspedagogisk utbildning.

I den här studien analyserar jag universitetslärares pedagogiska utveckling som den tar sig uttryck under utbildningar i universitetspedagogik. Syftet med den här studien är att granska vilken betydelse utbildning i universitetspedagogik har såväl för universitetslärares pedagogiska skicklighet som för deras pedagogiska medvetenhet samt om utbildningen kan bidra till ett mer studentcentrerat synsätt på universitetsundervisning. Ett studentcentrerat synsätt bygger på principen för konstruktivt samordnad undervisning (eng. *constructive alignment*) som stöder studenters djup-

lärande (Biggs 1999, Biggs & Tang 2011, Elmgren & Henriksson 2010). Granskningen görs utgående från *lärarnas egna reflektioner* kring undervisning och lärande.

Datainsamling

Den här studien baserar sig på en analys av inlämningsuppgifter från sammanlagt 165 kursdeltagare i nio kurser i universitetspedagogik¹. Kursdeltagarna representerar olika discipliner från såväl Helsingfors universitet som Svenska handelshögskolan Hanken och de har varierande erfarenhet av undervisning på högskole- eller universitetsnivå. Några kursdeltagare har undervisat i över 30 år medan andra nyligen har inlett sin akademiska karriär.

Materialet för den här studien är insamlat från följande kurser: UP1 *Undervisning och lärande vid universitetet*, UP2 *Undervisningens konstruktiva planering och utvärdering*, UP4 *Att utvärdera lärande och ge respons* och UP5 *Utveckling av den egna undervisningen och praktik*. Med ett undantag hösten 2014 då UP1 arrangerades som en separat kurs speciellt för doktorander, integreras kurserna UP1 och UP2 till en enda kurs med en omfattning av 10 studiepoäng. Kursuppgifterna i framför allt kurserna UP1, UP2 och UP5 har gett mig möjlighet att analysera deltagarnas reflektioner kring sin pedagogiska utveckling. Därtill lyfter jag kort fram frågeställningar som ofta diskuteras under utbildningarna och mina egna reflektioner som lärare på utbildningarna i universitetspedagogik.

Lärarnas reflektioner om deras pedagogiska utveckling

I det här kapitlet redogör jag för analysen av inlämningsuppgifterna från kurserna i universitetspedagogik. Fokus ligger på lärarnas reflektioner kring den betydelse utbildningen har för deras pedagogiska medvetenhet och pedagogiska skicklighet. Ett annat fokus är lärarnas utveckling av ett mer studentcentrerat förhållningssätt (Biggs & Tang 2011, Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009) till deras egen undervisning. Många av de teman som universitetslärarna reflekterar över dels under kurserna i universitetspedagogik och dels i de olika kursuppgifterna överlappar varandra. Därför är

resultaten här grupperade enligt temaområden och inte enligt en specifik kurs eller kursuppgift. De temaområden som oftast lyfts fram i inlämningsuppgifterna och därmed ligger som grund för den här studien är kursdeltagarnas reflektioner om (1) den egna undervisningen och förväntningar på utbildningen i universitetspedagogik, (2) undervisningsformer och studenternas lärande, (3) ett studentcentrerat förhållningssätt och studentperspektivet samt (4) respons och den egna lärarrollen.

Reflektioner om den egna undervisningen och förväntningar på utbildningen i universitetspedagogik

Inför de flesta kurser i universitetspedagogik ska deltagarna göra en kort förhandsuppgift. Uppgiften har många pedagogiska syften: kursläraren lär känna deltagarna och får reda på deras förväntningar och målsättningar, kursdeltagarna knyter an till kursen och får själva prova på den här typen av läraaktivitet ur ett studerandeperspektiv.

I förhandsuppgiften för grundkursen i universitetspedagogik (UP1–2) ska kursdeltagarna uppge sina lärandemål och/eller förväntningar inför kursen samt reflektera över pedagogiska frågeställningar i relation till sin egen undervisning. Universitetspedagogik 1–2 är den kurs som lärarna oftast avlägger först under sina studier i universitetspedagogik. Många deltagare på UP1–2 har ingen, eller begränsad, tidigare kontakt med pedagogik som vetenskapsområde medan en del kan ha lärarbehörighet och omfattande undervisningserfarenhet men kanske inte är insatta i universitetspedagogisk forskning. Grupperna är således mycket heterogena vad gäller både förhandskunskaper i (universitets)pedagogik och undervisningserfarenhet. Med tanke på kursen som helhet är detta ofta en styrka, även om kursdeltagare med lite undervisningserfarenhet i början inte känner det så:

Jag kände mig mycket osäker och otrygg, vilket inte var så förvånande med tanke på den lilla undervisningserfarenhet jag hade. Jag såg mig inte alls själv som en lärare utan som en forskare som ibland undervisade lite vid sidan om [...]. Kursen började inte speciellt lovande för mig. Jag kände mig nedslagen över att så många kursdeltagare redan var erfarna lärare. (Deltagare i UP1–2)

Eftersom UP1–2-kursen ofta är deltagarnas första kontakt med universitetspedagogik samtidigt som kursen fokuserar på lärande, undervisningsplanering och pedagogiska förhållningssätt genomsyrar reflektionerna om

de här temaområdena i stort sett alla kursuppgifter och diskussioner under kursen.

Nedan finns tre citat från förhandsuppgiften för UP1–2 som berör den egna undervisningen och förväntningar på universitetspedagogisk utbildning samt även tangerar det egna förhållningssättet till undervisning. Citaten är långa, men sammanfattar på ett tydligt sätt vanliga åsikter om och förväntningarna inför grundkursen i universitetspedagogik. I citaten kommer även lärarnas uppfattning om sin egen undervisning fram.

Jag hoppas kursen ska kunna ge mig nya idéer om olika sätt att förverkliga inläring och ge alternativ till den traditionella föreläsningssättet. Jag är i behov av inspiration men också av uppmuntran för att våga testa nya saker i praktiken. [...] Det verkar som om alla bara trampar på ensamt och sammanbitet, alltför ofta blir undervisningen bara något som ska klaras av. Kanske undervisning kunde vara roligt också? Jag saknar debatt om undervisningens målsättningar och riktlinjer; vilka kriterier borde undervisningen fylla och vad är tillräckligt bra? (Deltagare i UP1–2)

... jag hoppas att den [kursen] ger mig färdigheter och som gör att jag kan känna mig säkrare i min lärarroll samt verktyg som hjälper mig att planera undervisningen så att den blir stimulerande och lärorik för studenterna. Eftersom jag är en relativt ny lärare med lite erfarenhet så är min undervisning för tillfället väldigt inövad och strukturerad med mycket lite utrymme för spontanitet. Jag vill att min undervisning ska stimulera till tankeverksamhet och inte bara leverera massa fakta (Deltagare i UP1–2)

Mina första tankar om kursen i universitetspedagogik handlar om vad jag, med lärarbehörighet och – erfarenhet inom grundskola och gymnasium har att lära mej på en kurs i universitetspedagogik överhuvudtaget. Med den frågan menar jag faktiskt inte att vara kaxig utan ärlig – vad kan jag lära mej? (Deltagare i UP1)

En del lärare deltar i universitetspedagogisk utbildning främst för att få formella meriter:

Några deltog i kursen bara för att kursprestationen sku se bra ut på deras CV och jag undrade vad i all världen de kunde få ut av kursen (Deltagare i UP1–2).

Analysen av lärdagböckerna visar dock att många lärare som främst deltar för att få ett betyg över avlagd kurs, eller som hade fått förväntningar på

kursen, själva blev förvånade över sina egna pedagogiska reflektioner. De märkte att de både kan och vill utveckla sin egen undervisning för att bättre stöda studenternas lärande och för att göra undervisningen mer givande även för sig själva.

Det har varit givande att gå kursen – om jag ska vara ärlig har det var betydligt mer givande än jag hade förväntat mig. Mitt utgångsläge innan jag började på kursen, var att jag var rätt skeptiskt inställd till universitetspedagogik överlag. Enligt min förutfattade mening handlade pedagogik allmänt taget om att hjälpa svaga elever[...]. Pedagogisk forskning var jag mycket skeptiskt inställd till och uppfattade det lite som en pseudovetenskap. Efter avslutad kurs har jag kraftigt reviderat min uppfattning, även om det fortsättningsvis finns sidor av universitetspedagogiken jag ställer mig kritisk till (Deltagare i UP1)

Att skriva lärdagbok² är både tidskrävande och arbetsdrygt, men för studenter eller kursdeltagare som kontinuerligt och eftertänksamt skriver lärdagbok är den ett utmärkt redskap för reflektion kring sitt eget lärande under en kurs (Nevgi & Lindblom 2009, Thorpe 2004). Den kursuppgift som främst visar på utvecklingen av den pedagogiska medvetenheten är just lärdagböckerna. Under hela UP1–2 skriver deltagarna lärdagbok och efter kursen lämnar deltagarna in en syntes av sin lärdagbok. I lärdagböckerna kommer många aspekter på lärarnas pedagogiska tänkande och utveckling fram på ett tydligt sätt – likaså deras synpunkter på lärdagbok som läraktivitet.

I sina lärdagböcker rapporterar några lärare att de inledningsvis var frustrerade över att inte få den stora mängd pedagogisk teori de, innan kursen började, förväntade sig. Men under kursens gång insåg de att pedagogik, och framför allt undervisning, är mer än ”bara” teori och för att utvecklas som universitetslärare är de också tvungna att granska sig själva som lärare och analysera sin egen roll i olika pedagogiska processer. Den här insikten var emellanåt tung, vilket framgår av följande citat från en deltagare på grundkursen i universitetspedagogik:

Tidvis var jag irriterad på att så mycket tid sattes på diskussioner i klassen, jag ville ha mer ”riktigt stoff”... Men sedan, två timmar efter att kursen var slut insåg jag med ens vad som hade hänt och vad vi hade gjort. Jag hade på riktigt förstått hur jag lär mig och hur andra kan hjälpa mig att lära mig. Det händer inte genom att jag lär mig modeller [...] det händer genom att jag själv tänker igenom saker och strukturerar dem och får en känslomässig relation till ämnet. Irritationen var ett symptom på att jag

hade ett motstånd mot det här sättet att lära mig [...] Det blev uppenbart för mig att jag inte är så vidsynt som jag trodde. (Deltagare i UP1–2)

Precis som studenterna är lärarna öppna och ärliga i sina lärdagböcker. Det som många påpekar är att det krävs att man arbetar med sig själv för att man ska kunna ändra sin uppfattning om pedagogik och undervisning. Det går inte utan en självreflektion och det är bland annat den reflektionen som ligger som grund för kurserna i universitetspedagogik. Två kursdeltagare på grundkursen inleder synteserna av sina lärdagböcker så här:

Kursen i universitetspedagogik har gett mig flera insikter om mig själv och om universitetspedagogik som ämne och fenomen. (Deltagare i UP1)

För att åskådliggöra mina tankar och hur de, delvis, har förändrat min uppfattning av mig själv som universitetslärare och lärande som sådant, har jag delat in lärdagboken i tre olika skeden: det första skedet kallar jag "novisen", det andra "metamorfosen" och det tredje "upplysningen". (Deltagare i UP1)

Lärarens reflektioner i sina lärdagböcker visar det som Postareff m.fl. (2007, 2008) poängterar, nämligen att utbildning i universitetspedagogik borde pågå under längre period för att lärarens pedagogiska medvetenhet ska hinna utvecklas. Som följande kursdeltagare så väl uttrycker är lärdagboken ett utmärkt verktyg för reflektion, men att reflektionen oftast behöver uppmuntras (eller tvingas) fram:

Som så mycket annat på denna kurs, var också lärdagboken ett nytt koncept för mig. Efter att ha provat på den i praktiken, måste jag säga att jag tycker väldigt mycket om den. Den fyller flera funktioner: som konkreta anteckningar från kursen, som ett sätt att identifiera sin egen metakognition, den tvingar en att reflektera över innehållet längs med kursen, vilket stärker djupinläringen, och den tvingar en att återvända till innehållet då kursen är slut och man helst bara skulle vilja stänga den mappen på datorn. Genom att i slutet av processen gå igenom allt innehåll en gång till samt tänka igenom det egna lärandet, uppnår man ett ännu djupare lärande och ens metakognition förstärks. Att reflektera över vad man har lärt sig och hur, är något man borde göra oftare [...] man behöver tvingas igenom delar av processen för att komma förbi sitt eget motstånd. (Deltagare i UP1–2)

Utvecklingen av den pedagogiska förståelsen hos kursdeltagarna går sällan att beskriva i ord – det handlar mer om en utveckling av ett pedagogiskt förhållningssätt. Nedan ett exempel på hur en deltagare i UP1–2

beskrev sin fördjupade förståelse för bl.a. ett studentinriktat perspektiv:



Så här kände jag mig tidigare. Jag hoppades att ingen skulle ställa svåra frågor som skulle få mig helt ur kurs och jag hade inga som helst metoder för hur jag kunde aktivera studenterna. Ifall något inte fungerade blev jag bara mera osäker. Jag gömde mig bakom min presentation och hoppades bara att timmen snabbt skulle vara över.



Så här trodde jag att en bra lärare skulle vara. Säcken full med gåvor till studenterna. Läraren bara ger och studenterna tar emot. De får vad de önskat sig (trodde jag), dvs. svar på frågor de inte ens hade hunnit formulera.



Så här ser jag nu på lärarens roll. Läraren erbjuder verktyg, visar hur de används, men studenterna får själv hitta de ställen som behöver åtgärdas. Läraren lyfter fram inom vilka ramar verktygen används, men det är upp till studenten att hitta läckor och brister och åtgärda dem, med stöd av läraren och andra studenter. Ifall man bara hört hur man målar i teorin och aldrig fått prova det under handledning så vågar man inte gripa taget om penselskaftet på egen hand. (Deltagare i UP1–2)3

Som framgår av citaten kommer lärarnas pedagogiska förhållningssätt tydligt fram i synteserna av lärdagböckerna. I och med att lärarna tvingas skriva ner sina tankar och erfarenheter om undervisning, eventuella missuppfattningar om eller kritik mot pedagogik synliggörs de både för dem själva och för lärarna på kursen. Att skriva lärdagbok är en självstyrd läraktivitet där deltagaren delvis kan fokusera på teman som är viktiga för den egna undervisningen. Synteserna av lärdagböckerna fungerar även som utmärkt respons för lärarna om kursinnehållet men också om vilka pedagogiska frågeställningar som är aktuella inom olika discipliner.

Reflektioner om undervisningsformer och studenternas lärande

Ett vanligt önskemål från deltagarna inför grundkursen i universitetspedagogik är att de ska få konkreta tips på hur man kan bli en mer inspirerad lärare som uppmuntrar studenterna till djuplärande. Många deltagare kommenterar att de är vana att presentera sin forskning vid konferenser

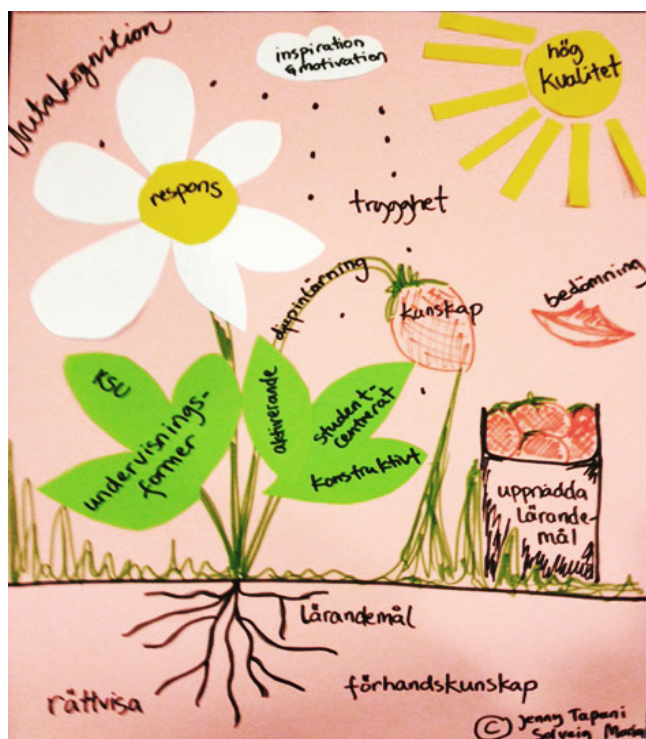
och att de undervisar på samma sätt som de håller konferensföredrag, men intuitivt inser att det inte alltid fungerar så bra. Det finns således hos många en stark önskan om att utveckla sin egen undervisning i syfte att stödja studenternas djuplärande.

Motivationen till att utveckla sin egen undervisning i en mer studentcentrerad riktning förstärks ofta efter att deltagarna har observerat en föreläsning eller ett undervisningstillfälle och intervjuat några studenter. Dessa två uppgifter ingår i UP1. Syftet med undervisningsobservationen är att upptäcka vad som sker i en undervisningssituation och begrunda olika pedagogiska möjligheter. Syftet med uppgiften är enbart att följa med fenomenet undervisning, *inte* att utvärdera t.ex. lärarens pedagogiska skicklighet, kursinnehållet eller studenternas aktivitet. Lärarnas reflektioner efter denna observation visar att många intuitivt har arbetat för en studentcentrerad aktiverande undervisning men saknat en teoretisk grund att utveckla en sådan undervisningsform. Syftet med studentintervjuerna är att kursdeltagarna får nya insikter i hur studenterna själva tänker och resonerar om lärande och undervisning. Nedan en kommentarer från en lärare efter att hen i rollen som studerande hade följt med undervisning.

Jag har definitivt blivit avväjnd powerpoint. (Deltagare i UP5)

Trots stora skillnader i förhandskunskaper är målet att alla deltagare avslutar utbildningen i universitetspedagogik med åtminstone några nya pedagogiska insikter ifråga om t.ex. undervisningsformer och studenternas lärande. Det spännande är att kursdeltagarna inte genast ser den pedagogiska utvecklingen, eller ens tycker att de har lärt sig något. I slutet av en kurs diskuterar deltagarna dock undervisning och lärande på en fördjupad nivå och använder pedagogiska termer som de några månader tidigare aldrig hade hört talas om, eller kanske ansåg vara oväsentliga eller till och med provocerande.

Nedan resultatet av en uppgift då kursdeltagarna skulle skapa en modell för god undervisning inom högre utbildning. Postern⁴ visar hur gruppmedlemmarna har sammanfogat centrala pedagogiska begrepp och målsättningar till en vacker och fungerande helhet där studentens lärande är i fokus samtidigt som interaktionen mellan lärare och student betonas.



Kursuppgifterna att intervjua studenter och att följa med en lektion uppskattas mycket av deltagarna i kursen UP1–2. Uppgifterna ger deltagarna en chans att i lugn och ro diskutera med studenter om deras syn på undervisning och sitt eget lärande. Många kursdeltagare påpekar i sina inlämningsuppgifter att uppgiften att intervjua studenter upplevs som positiv även av studenterna. Det är sällan studenter ges möjlighet att reflektera över sitt lärande tillsammans med en lärare.

Sammanfattningsvis visar lärarnas reflektioner kring undervisning och lärande att de fördjupar sitt pedagogiska kunnande, ibland via frustration, till en förståelse för hur kunskap i universitetspedagogik kan berika det egna undervisningsarbetet:

Summa summarum kan man väl säga att jag under universitetspedagogikkursen har gått från att vara lite av en skeptiker gentemot pedagogikstudier till en förespråkare för att det borde vara obligatoriskt att alla personer som undervisar vid universitets- eller annan skolnivå borde studera pedagogik. (Deltagare i UP1–2)

Reflektioner om ett studentinriktat förhållningssätt och studentperspektivet

Under utbildningarna i universitetspedagogik ägnas mycket tid åt att diskutera vad ett studentinriktat förhållningssätt till undervisning (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009) innebär och vilken effekt ett sådant förhållningssätt har för studenternas lärande. Lärares pedagogiska förhållningssätt kan beskrivas som innehållsfokuserat eller lärandefokuserat (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009). Förenklat kan man säga att en lärare med ett innehållsfokuserat förhållningssätt främst betonar kursinnehållet och förmedlingen av det till studenterna, medan lärare med ett lärandefokuserat förhållningssätt betonar studenternas lärande (Postareff m.fl. 2009). Som följande citat visar blir en del lärare förvånade dels över att god undervisning inte handlar om att effektivt förmedla fakta till studenterna och dels över hur krävande det kan vara att planera undervisning som verkligen är studentcentrerad:

När jag funderade på om jag skulle ansöka till kursen talade jag med en kollega [...] Hon berättade att kursen betonade två saker: den första var att man skulle vara studentcentrerad och det andra var att utnyttja undervisningsteknologi. Det första lät inte speciellt krävande; att känna en viss grad av empati gentemot studenterna – hur svårt kan det vara? [...]. Men det blev snabbt klart för mig att man inte blir en (bättre) lärare genom att mer effektivt förmedla information till studenterna (som jag hade trott), utan istället handlar det om en förståelse för att studenternas lärande tar sig i uttryck på olika sätt och det finns sätt att stödja och förbättra studenternas lärande. (Deltagare i UP1–2)

Utöver en mera teoretiskt förankrad diskussion om ett studentcentrerat förhållningssätt är en viktig biprodukt av utbildningarna i universitetspedagogik att kursdeltagarna själva – som studerande – får prova på olika läraaktiviteter och utvärderingsformer. Som exempel kan nämnas den muntliga grupp tentamen som ingår i UP4. Syftet är inte enbart att utvärdera kursdeltagarnas kunskande utan att ge deltagarna möjlighet att

själva uppleva en grupptentamen för att i framtiden bättre kunna planera en sådan inom den egna disciplinen.

Att vara i studeranderollen innebär också en förståelse för behovet av information, fungerande webblänkar och kursplattformar osv. Många UP-deltagare kommenterar att de nu först förstår hur det känns för studerande att vara i mottagarändan, och att det som de som lärare har uppfattat som gnäll från studenterna de facto är brist på information, strul med tekniken eller på att något (utanför studentens kontroll) faktiskt inte fungerar som det ska.

Reflektioner om respons och den egna lärarrollen

Den egna lärarrollen och känslan av upplevd självförmåga (eng. *self-efficacy*) diskuteras ofta på kurser i universitetspedagogik. Det kan gälla mindre erfarna lärare som känner sig osäkra eller mer erfarna lärare som vill utveckla sin undervisning eller reflektera över den egna lärarrollen, ofta i relation till det som många uppfattar som sin huvuduppgift: att forska. I nedanstående citat nämner några deltagare sin tankar om sin roll som universitetslärare:

Dessutom behöver jag lite sympati för att lindra mina komplex, jag mistänker på goda grunder att ingen är född som en fantastisk lärare och att alla måste ha kämpat med samma, eller åtminstone liknande svårigheter [...]. Jag skulle också vilja bli bättre på att sparra de studerande. Jag kan ändå inte lära dem något, det måste de göra själva, men jag skulle önska jag kunde bli mer tålmodig och mer lyhörd för deras olika behov så att jag bättre kunde stöda dem, varthän de nu än är på väg. (Deltagare i UP1-2)

På vårt första [stödgrupps]möte diskuterade vi detta [forskning och undervisning] och hade riktigt heta diskussioner om det borde vara så att forskare och lärare borde vara olika personer och inte som nu, då universitetet vill att alla gör båda. Jag vill minnas att jag höll med X om att det vore bättre att ha forskare och lärare skilt. Här måste jag säga att jag har bytt åsikt under kursen: jag anser nog nu att det är en bra sak att mäniskor som är på toppen av sin forskarkarriär också lär ut. De är ofta så inspirerande, de brinner för sitt ämne och kan göra det verkligt intressant. (Deltagare i UP1-2).

Enligt Kinchin och Nicholls (i Lomas and Nicholls 2005: 138) kan *peer review of teaching* definieras som den avsiktliga observationsprocess då en universitetslärare deltar i en kollegas undervisning med avsikten att som

en konstruktiv vän (eng. *critical friend*) ge respons. För en del kursdeltagare är den s.k. kollegiala verksamheten (eng. *peer review of teaching*, Lomas & Nicholls 2005) gällande undervisning som ingår i kursen UP5 åtminstone inledningsvis utanför bekvämlighetszonen. Kursdeltagarna ska följa med några kursdeltagares undervisning och följaktligen på motsvarande sätt ha några kursdeltagare som följer med den egna undervisningen, till en del i enlighet med modellen för *peer feedback* som Bell (2001) och Lomas & Nicholls (2005) beskriver. Efter observationstillfällen ska lärarna både få och ge respons till varandra. En kursdeltagare beskrev den här som uppgiften som "en kalldusch". Orsaken kan vara att vi är ovana vid att andra än studenter deltar i vår undervisning, men efteråt rapporterar lärarna positiva upplevelser:

Det är något av det bästa jag varit med om! (Deltagare i UP5)

Citaten nedan visar hur deltagarna kopplade den kollegiala responsen till stärkt självkänsla, läraridentitet och medvetenhet om pedagogiska processer, dvs. faktorer som rapporteras som centrala för lärarens pedagogiska utveckling (Postareff m.fl. 2007, 2008, 2009):

Vi fick nog alla en stärkt självkänsla av den kollegiala responsen, fast man var livrädd för att det motsatta skulle hända. (Deltagare i UP5)

Upplevelserna den kollegiala uppgiften erbjudit kommer troligtvis ha långvariga effekter för min personliga utveckling som lärare. (Deltagare i UP5)

Sammanfattningsvis har den kollegiala aktiviteten gett mig mycket – både i form av rent praktiska tips för undervisningen, men den har också stärkt mitt självförtroende och gett mig ännu en knuff vidare in i rollen som lärare. (Deltagare i UP5)

Syftet med den kollegiala verksamheten är inte enbart att ge respons till den som undervisar, utan att själv få tips på god praxis (eng. *best practices*) och nya idéer för sin egen undervisning samt att initiera en konstruktiv diskussion om olika undervisningssituationer och pedagogiska val. Inledningsvis kanske man som lärare i t.ex. historia inte tror att man kan få ut något av att följa med en laboration i kemi eller en föreläsning i juridik. Men erfarenheten visar att just det mångvetenskapliga inslaget bidrar till en fördjupad förståelse av pedagogiska tillvägagångssätt. Här ett exempel på

positiva och konstruktiva diskussioner som uppstår som ett resultat av den kollegiala verksamheten:

Något annat som var betydelsefullt för mig, men som också diskuterades i gruppen var att jag fick bekräftat att jag ofta lyckas med att engagera studenterna, ge meningsfulla uppgifter, och att undervisningen som helhet fungerar. Det var också viktigt att vi kunde diskutera svåra saker som uppstod i klassrummet, inom gruppen, som t.ex. vad man ska göra med sin irritation som lärare, eller hur man rent allmänt ska hantera problematiska situationer. (Deltagare i UP5)

Mellan kolleger inom *samma* ämnesområde kan diskussionen lätt övergå till att enbart, eller främst, handla om faktainnehåll. Mellan kolleger från *olika* discipliner kan pedagogiska frågeställningar ses som en gemensam arena som alla medverkande parter får ut något av. För deltagare i de svenska kurserna i universitetspedagogik ligger en trygghet och en styrka i att man sällan följer med en ämneskollegas undervisning. Det uppstår inte situationer som präglas av konkurrens, osäkerhet på sitt område, val av tema för undervisningen eller liknande. De som följer med undervisningen och ger respons intar (under själva undervisningen) således mer en studeranderoll eftersom ämnesområdet ofta är förhållandevis obekant. Det innebär att den som undervisar får mer respons på undervisningen och studenternas förutsättningar för lärande än på själva innehållet i undervisningen – vilket uttryckligen är syftet med denna aktivitet. Så här beskriver en lärare det:

Då jag tidigare själv försökt fundera kritiskt över min egen undervisning har det sällan lett någon vart eftersom det är extremt svårt att själv identifiera och reflektera starka och svaga punkter. (Deltagare i UP5)

Det var minst lika lärorikt att iaktta andras undervisning och få goda idéer till hur den egna undervisningen kan förbättras, som att själv bli bedömd och få respons. Genom att iaktta andra upplever jag att jag fick nya insikter i betydelsen av just kroppsspråk, ögonkontakt, tonläge osv. i kontakten till studenterna i klassrummet. Jag såg också goda exempel på förmåga att interagera med studenterna och olika sätt att låta dem få en större input i undervisningssituationen, vilket igen blev en påminnelse om betydelsen av studentcenterade inlärningsformer som medför djupinlärnin-
snarare än att fokus förblir på lärarens faktakunskaper. Att få direkt respons på den egna undervisningen gav konkreta idéer om vad som kunde förbättras. (Deltagare i UP5)

Som ett annat exempel på nyttan med den kollegiala aktiviteten kan nämnas att många lärare berättar att de planerar att använda en (för dem ny) läraktivitet de iakttagit i sin egen undervisning. Också mellan kursdeltagare från Hanken och Helsingfors universitet utbyts många tips och goda råd gällande bland annat undervisning och respons.

Även om den kollegiala aktiviteten ofta bidrar till fördjupad pedagogisk förståelse, stärkt självkänsla och många givande insikter kan den också leda till missförstånd eller otrevliga situationer. Precis som för vem som helst är det naturligtvis även för universitetslärare känsligt att få respons. Som kurslärare är det därför viktigt att försöka identifiera situationer som inte har fungerat optimalt och ta upp det till diskussion, och för kursdeltagarna att reagera ifall något inte fungerar som det ska. Syftet med denna uppgift får naturligtvis aldrig vara att en lärare ska känna sig utsatt och orättvist behandlad.

Att som kursdeltagare vara i studeranderollen och få respons på sina prestationer kan, som tidigare nämndes, också leda till en fördjupad förståelse för hur det känns att få respons (se Mickwitz 2015) vilket kan leda till att läraren förnyar sitt sätt att ge respons. Detta kan också bidra till att läraren utvecklar ett lärandefokuserat förhållningssätt till sin undervisning och i högre grad än tidigare strävar efter att använda aktiverande undervisningsformer (Postareff m.fl. 2009).

Sammanfattande diskussion

Att undervisa är alltid krävande och att undervisa universitetslärare är extra krävande. Förväntningar är ofta höga, inställningen ofta skeptisk och skillnaderna i förhandskunskaperna stora. Kursdeltagarna är experter inom sina vetenskapsområden och att tillmötesgå allas förväntningar och behov är nära nog omöjligt. Detta är ofta betungande för lärarna på kurserna i universitetspedagogik i synnerhet då en vanlig förhoppning bland kursdeltagarna är att de ska få snabba och enkla lösningar för god undervisning. Frustrationen bland kursdeltagarna kan inledningsvis vara stor då de inser att pedagogik sällan är så enkelt som de hade hoppats. De här reaktionerna är vanliga (Postareff m.fl. 2007, 2008).

Genomgången av deltagarnas lärdagböcker visar på betydelsen av att deltagarna kontinuerligt under kursens lopp skriver lärdagbok, eller på annat sätt systematiskt reflekterar bland annat över sin egen lärarroll och sitt eget förhållningssätt till undervisning och lärande. Det krävs en medveten reflektionsprocess under en längre period (Postareff m.fl. 2007, 2008, 2009) för att universitetslärare ska fördjupa sitt pedagogiska kunnande och sin pedagogiska skicklighet. Det viktiga är att kursdeltagarna själva uppmärksammar sin egen pedagogiska utveckling, dvs. ges möjlighet (eller ibland kanske tvingas) jämföra sina tankegångar i början av kursen med sina reflektioner i slutet av kursen och även att diskutera dem med andra kursdeltagare. Detta görs under de så kallade stödgruppsträffarna.

Som kurslärare ser jag den här utvecklingen i lärarnas pedagogiska medvetenhet och förståelse för olika pedagogiska processer; den kommer fram i kursdeltagarnas kommentarer, frågor, kursarbeten, diskussioner - men den är inte alltid lika tydlig för deltagarna själva. Därför är det viktigt med formativ, dvs. kontinuerlig respons redan under kursens gång, och en möjlighet till självreflektion under utbildningens gång (Bell 2001, Lomas & Nicholls 2005, Postareff m.fl. 2007, 2008, 2009).

För många lärare är det en insikt att pedagogik faktiskt är en vetenskaplig disciplin, inte som några tror före kursen, främst en lista på goda råd och tips som man snabbt och lätt kan anamma och på så sätt bli bättre lärare. Resultaten från den här studien visar betydelsen av att introducera forskningsbaserad kunskap, ändamålsenliga pedagogiska verktyg och lämpliga kursuppgifter som främjar pedagogisk förståelse och pedagogiskt tänkande bland universitetslärare. Trots skillnader i personliga lärandemål och förväntningar på kursen (från "måste ta kursen" till "vill väldigt gärna delta i kursen") är det glädjande att majoriteten av kursdeltagare efteråt rapporterar en fördjupad pedagogisk förståelse. Det kan gälla den egna lärarrollen, den egna undervisningen, betydelsen av att ha tydliga lärandemål och bedömningsformer, den formativa responsens betydelse för studenternas lärande, aktiverande lärande eller studentens eget ansvar för sitt lärande. Att jobba i grupp är en central del av kurserna i universitetspedagogik och gruppdynamiken påverkar naturligtvis lärprocessen och atmosfären under kursen eller i gruppen. Betydelsen av en fungerande gruppdynamik kan aldrig förbises; och det är både tungt och lärorikt. Som kurslärare är det mödosamt att följa med en grupp som av någon orsak inte fungerar, och som kursdeltagare kan arbetet i grupp vara en bra påmin-

nelse om gruppdynamikens betydelse för lärandet och intresset för att aktivt delta i undervisningen. Vad en deltagare får ut av en kurs i universitetspedagogik beror i stor utsträckning på hur stödgrupperna fungerar (se Henning-Lindblom 2015).

Som tidigare nämndes kommer det, i synnerhet på grundkurserna i universitetspedagogik, ofta fram ett visst motstånd mot pedagogik, eller åtminstone en skeptisk inställning till (universitets)pedagogik. Det är tungt att undervisa en grupp som anser pedagogik inte är en vetenskap eller att pedagogik inte kan tillföra det egna vetenskapsområdet eller den egna undervisningen något. Det verkar också finnas en uppfattning (detta är speciellt framträdande på grundkursen i universitetspedagogik) om att en kurs i pedagogik är tillräckligt för att man ska förstå hela vetenskapsområdet. Eller att *en* bok eller *en* artikel i universitetspedagogik ska besvara alla frågor om undervisning och lärande.

Trots, eller kanske tack vare, detta har det visat sig att kurserna i universitetspedagogik på många sätt är givande och lärorika. Sällan har vi ett så mångvetenskapligt forum där lärare och forskare diskuterar och reflekterar över samma frågeställningar. Genom sina inlämningsuppgifter och insiktsfulla reflektioner bygger kursdeltagarna tillsammans upp en kunskapsbank som finns tillgänglig på kursens lärplattform Moodle för alla kursens deltagare. Sammanhållningen och nätverket bland svenskspråkiga och nordiska lärare och forskare vid Helsingfors universitet och Hanken har stärkts tack vare de svenska så kallade uniped-kurserna och det hos de flesta finns ett stort intresse att diskutera pedagogiska frågeställningar och förnya sin undervisning i syfte att stödja studenternas lärande.

Referenser

- Bandura, Albert, 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2): 191–215.
- Bandura, Albert, 2006. Adolescent development from Agentic Perspective. I: *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, red. av Frank Pajares & Tim Urdan. 1–43. A Volume in Adolescence and Education. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bell, Maureen, 2001. Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development* 6 (1): 29–39.

- Biggs, John, 1999. What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development* 18 (1): 57–75.
- Biggs, John & Catherine Tang, 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw Hill. Society for Research into Higher Education.
- Bratt-Wittström, Ebba. *Endast Sverige svenska högskolor har. Personlig reflektion över likt och olik i det finländska respektive svenska universitetet*. Pedagogiskt café vid Svenska social och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. 9.4.2013.
- Eftestöl-Wilhelmsson, Ellen, 2015. Respons – ett stöd för lärandet. En pedagogisk analys av respons som stöd för lärandet under en kurs i juridik vid Helsingfors universitet. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*, red. av Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen. Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Unigrafia.
- Elmgren, Maja, & Ann-Sofie Henriksson, 2010. *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lane, John, Andrew M. Lane & Anna Kyprianou, 2004. Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality* 32 (3): 247–256.
- Lave, Jean & Etienne Wenger, 1999. Learning and Pedagogy in Communities of Practice. I: *Learners and Pedagogy*, red. av Jenny Leach & Bob Moon. 21–33. London: Paul Chapman.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Anne Nevgi (red.), 2009. *Tliopisto-opettajan käsikirja*. Helsingfors: WSOY.
- Lomas, Laurie & Gill Nicholls, 2005. Enhancing Teaching Quality through *Peer Review of Teaching - Quality in Higher Education* 11 (2): 137–149.
- Mickwitz, Åsa, 2015. Vissa lärare bara sjunker ner i ett akademiskt mummel – om responsens betydelse för lärandet. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*, red. av Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen. Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Unigrafia.
- Nätverket för pedagogiska universitetslektorer. En resurs i utvecklingen av undervisningen vid Helsingfors universitet*, 2013. Auli Toom, Johanna Vaattovaara & Liisa Myyry (red.). Helsingfors universitet. www.helsinki.fi/opetus/pedagogisetylehtorit.se
- Postareff, Liisa, Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi, 2007. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23: 557–571.

- Postareff, Liisa, Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi, 2008. A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 56: 29–43.
- Postareff, Liisa, Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi, 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. I: *Yliopisto-opettajan käsikirja*, red. av Anne Nevgi & Sari Lindblom-Ylänne. 46–67 Helsingfors: WSOY.
- Thorpe, Karran, 2004. Reflective learning journals: From concept to practice, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 5 (3): 327–343.
- Tiihonen, Susanne, 2015. "Studera effektivare" – Om att stöda studenters självreglering och studiefärdigheter. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*, red. av Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen. Nordica Helsingfors. Helsingfors: Unigrafia.
- Woolfolk Hoy, Anita & Heather A. Davids, 2006. Teacher Self-Efficacy and its Influence on the Academic Achievement of Adolescents. I: *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, red. av Frank Pajares & Tim Urdan. 117–137. A Volume in Adolescence and Education. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Zimmerman, Barry J., 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25: 82–91.
- Zimmerman, Barry J., 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice* 41 (2): 64–70.

Noter

1. I samband med förhandsuppgiften ska deltagarna ge sitt samtycke till att svaren får användas i forskningssyfte och det meddelas även i början av kurserna. Deltagare som inte har gett sitt samtycke är inte inkluderade i det här samplet.
2. Lärardagböcker kallas också reflektionsdagbok eller föreläsningsdagbok (eng. *learning diary* eller *reflection journal*).
3. Bild 1: (Strutsen): <http://palmateerdesign.wordpress.com>
Bild 2: (Julgubben): <http://www.vectorjunky.com/>
Bild 3: (Verktygslådan): <http://palmateerdesign.wordpress.com>
4. Postern publiceras med tillstånd av kursdeltagarna som gjorde den.

III. Om respons och utvärdering

”Positiv respons gör mycket gott åt motivationen!”

Handledarens roll vid ett proseminarium Att skapa ett tryggt gruppklimat med hjälp av kunskap om gruppdynamik

Anna Henning-Lindblom

Svenska social- och kommunalhögskolan, Helsingfors universitet

Abstract: The instructor's role in a seminar. Using knowledge of group dynamics to create a secure group climate

The aim of this article is to examine how the instructor of a seminar can influence the group climate and contribute to a secure and trustful atmosphere that will benefit the student learning. Based on theories about group dynamics I discuss the importance of stages of group development, norms, roles, goals, cohesion and communication. Experiences from a proseminar are used to illustrate how the instructor can act as a model and influence the group process by paying attention to the dynamics within (and together with) the group as part of the learning process.

Inledning

Ett proseminarium är en form av första seminarium¹, det vill säga en gruppdiskussion som förs kring en text som en student presenterar (Griffiths 2003: 98). Seminariet som arbetsform är klassiskt inom universitetsundervisningen och kan, ifall gruppen är relativt liten, ses som en typ av smågruppsundervisning (eng. *small group teaching*). Enligt Griffiths och andra forskare (2003: 92) hör smågruppsundervisning till de mest krävande formerna av undervisning. Handledaren bör ha en stor kunskap i själva ämnet och en förmåga att växla mellan detaljer och en större helhetsbild. Förutom en strävan efter att lära studenterna att tänka kritiskt, behöver handledaren bland annat ha en förståelse för hur gruppen fungerar och en förmåga att sammanjämka olika synpunkter. Därtill behöver handledaren vara mottaglig för nya idéer och kunna leda studentgruppen utan att dominera den. Studenterna behöver också lära sig hur de ska arbeta i smågrup-

per och även där förväntas handledaren assistera och utrusta studenterna med självtillit och främja sammanhållningen i gruppen.

Handledarens roll i samband med ett seminarium är sålunda mångfasetterad och frågan är hur han eller hon på bästa sätt kan medverka till en atmosfär eller ett klimat i gruppen som i slutändan gynnar studenternas lärande. Enligt psykologen Björn Nilsson (1993: 12) handlar gruppklimat om emotionella relationer, förhållningssätt och öppenhet i gruppen. Relationerna och förhållningssättet kommer i sin tur att påverkas av gruppens struktur och funktionssätt, det vill säga bland annat av sådant som gruppens mål, behov, sammanhållning, normer, relationer, roller, kommunikation och konflikter.

Jag har själv i över tio års tid fungerat som handledare för ett proseminarium, dvs. en kurs i vetenskapligt skrivande inom ämnet socialpsykologi. Det här är ofta den första universitetskursen där studenterna själva skriver en text baserad på vetenskapliga källor som sedan presenteras i gruppen och kommenteras av en opponent samt av övriga gruppmedlemmar. Studenterna behöver alltså inte enbart lära sig skrivregler, hur uppsatsen ska utformas och ett korrekt sätt att göra källhänvisningar, utan det är minst lika viktigt att de lär sig reglerna för en vetenskaplig diskussion, att de lär sig att ta emot kritik och framföra sina egna kommentarer på ett uppbyggande och respektfullt sätt.

Professor Maili Pörhölä (HS 13.10.2012) påpekar på basis av resultaten från sin studie om mobbning bland studenter på högskolenivå att gränsen mellan kritik och mobbning lätt kan bli suddig. Det kritiska förhållningssätt som hör ihop med universitetsstudier bör därför vara konstruktivt. Pörhöläs tips är att studenterna behöver tränas i social interaktion, något som i viss mån kanske låter sig göras inom ramen för ett proseminarium. Den här framställningen kommer sålunda kontinuerligt att knytas till en (pro)seminariekontext och likt Cecilia Ferm (2007: 3, se även Dewey 1916) baserar jag mig på en syn att allt lärande sker i ett socialt sammanhang där alla deltagare är aktiva och samspelet mellan dem har betydelse för lärandet. Utifrån ett sådant synsätt blir det speciellt viktigt att fundera på vad som sker i gruppen och hur man kan skapa ett klimat som på bästa sätt stöder allas lärprocesser. Syftet med den här texten är att närmare granska vilken handledarens roll är och hur handledaren med hjälp av kunskaper i gruppdyamik kan bidra till ett tryggt och tillitsfullt gruppklimat som gynnar lärande.

Vad är ett gynnsamt klimat för lärande?

För att kunna besvara frågan om hur handledaren kan medverka till ett gynnsamt lär- eller gruppklimat är det skäl att först fundera kring vad ett sådant klimat egentligen är. Ett sätt att närma sig detta är att tillsammans med studenterna fundera på tidigare upplevelser av goda lärtillfällen och goda lärare/handledare. Repo-Kaarento, Levander & Nevgi (2009: 105) hävdar att människor i efterhand ofta kommer ihåg lärarens attityd och sätt att handleda snarare än innehållet i undervisningen när de skildrar goda lärare. Vuxenstuderande som tillfrågats om sin syn på goda lärtillfällen har dragit paralleller till verksamheten i en gospelkör, andra igen har hänvisat till klimatet inom en familj. Det handlar alltså om ett klimat där olikhet ses som en rikedom, där en stämning av frivillighet och målinriktning råder, där trygghet, respekt och omsorg är grundläggande värden samtidigt som personlig tillväxt uppmuntras. Handledaren har sakkunskap och anger likt en dirigent takten och ger respons. Tillsammans njuter man av att skapa. (Numminen & Talvio 2009: 124)

Att studera är ett målmedvetet arbete som i bästa fall upplevs som inspirerande och som öppnar nya synvinklar och stillar nyfikenhet. Studierna bör också utveckla studenterna och stärka deras självkänsla. Samtidigt är det en del av läroprocessen att studenterna ifrågasätter gammal kunskap och tidigare attityder och att de ska kunna medge för sig själva att det finns sådant de ännu inte behärskar och förstår. Studierna kan alltså upplevas krävande känslomässigt, bland annat för att studenten behöver kunna stå ut med sina egna begränsningar och med motstridigheter inom den vetenskapliga forskningen. Studenten behöver också kunna hitta sin egen kunskaps- och färdighetsmässiga nivå och lära sig metakognitiva färdigheter: att kunna iaktta sitt eget tänkande och lärande. För det här behövs en godkännande och varm atmosfär samt ett uppmuntrande stöd av såväl handledaren som övriga studenter i smågruppen. (Repo-Kaarento m.fl. 2009: 105)

Enligt Griffiths (2003: 93) vittnar studenterna också själva om att ett lyckat smågruppsarbete kan innebära goda förutsättningar för djuplärande, såväl kognitivt som affektivt. Förutom ren kunskapsmässig utveckling har känslan av att få delta och få känna en tillhörighet (jfr även Lähteenoja 2010) liksom kommunikationen i gruppen stor betydelse för att studenterna ska kunna utforska och förändra sitt eget sätt att lära.

Sammantaget förefaller det alltså centralt med tanke på ett gynnsamt lärklimat att handledaren försöker skapa en känsla av trygghet, respekt,

värme, stöd, uppmuntran och godkännande och att handledaren är medveten om att själva grupprocessen och deltagandet i gruppen är en viktig del av studenternas läroprocess. En central insikt är då att hur en grupp utvecklas och fungerar inte är något som bara händer, utan att det finns ett flertal faktorer som man i egenskap av handledare kan påverka för att gruppen ska fungera så effektivt som möjligt. Som handledare är man alltså betjänt av kunskap om gruppdynamik, det vill säga om både gruppens struktur (det som finns i gruppen, så som mål, normer, roller och relationer) och grupprocessen (hur saker görs i gruppen: hur gruppmedlemmarna beter sig och vilka konsekvenserna av deras handlingar blir). (Nilsson 1993: 14, 82) Eftersom samtliga ovan nämnda faktorer i sig utgör separata forskningsområden är det inte möjligt att göra någon djupdykning i de många aspekterna av enskilda faktors inverkan. Min strävan är därför att behandla några av de aspekter som påverkar gruppklimatet för att åtminstone delvis besvara frågan hur handledaren genom ökad kunskap om de olika faktorernas inverkan medvetet kan skapa ett gynnsamt läroklimate i smågruppen. Min artikel kommer i första hand inte att fokusera på forskning om respons (eng. *feedback*, t.ex. Hattie & Timperley 2007), utan snarast på betydelsen av att beakta gruppdynamiska faktorer i strävan efter att skapa ett klimat som kan fungera som god grund för olika former av respons. I artikeln presenteras också exempel från och tankar kring min egen undervisning i syfte att belysa hur vissa faktorer i gruppdynamiken konkret kunde beaktas.

Gruppens utvecklingsfaser

Som handledare för en seminariegrupp är det centralt att känna till att en grupp fungerar olika och har olika behov i olika skeden av gruppens arbete, allt från det att gruppen bildas till att arbetet i gruppen upphör. De olika så kallade utvecklingsfaserna, som inte nödvändigtvis infaller i nedan nämnda ordning, benämns lite olika av olika forskare (se t.ex. Nilsson 1993: 74–82, Pennington 2005: 72–74). Tuckman (2001) sammanfattar en del forskning på området i en modell som skiljer på en initialfas (eng. *forming*), ett stormigare skede med eventuella konflikter (eng. *storming*), ett skede när normerna i gruppen utvecklas (eng. *norming*) och ett skede då gruppen fungerar väl (eng. *performing*) och arbetar effektivt med sin så kallade grunduppgift, dvs.

målet för gruppens verksamhet eller avsikten med gruppen (t.ex. Repo-Kaarento m.fl. 2009: 113, 115). Slutligen avslutas arbetet i gruppen (eng. *adjourning*).

I initialfasen är handledarens uppgift speciellt central, eftersom gruppmedlemmarna eventuellt inte känner varandra från tidigare och anvisningar av olika slag behövs för att gruppens struktur med normer och roller och sättet att kommunicera ska utvecklas på ett ändamålsenligt sätt. Av stor vikt med tanke på känslan av trygghet i gruppen är också enligt Nilsson (1993: 73) att handledaren kan bekräfta och acceptera motstånd och distans eftersom sådant är en naturlig del av grupprocessen. Olika former av respons, från så väl studenter som handledare, är viktig under hela grupprocessen, men speciellt när arbetet i gruppen avslutas kan det vara skäl att utvärdera hur väl de olika målen nåtts. En förståelse hos handledaren för hur de olika faserna kan komma att avlösa varandra och vad som kännetecknar exempelvis initialfasen i fråga om osäkerhet bland studenterna ger alltså bättre möjligheter att lägga grunden för en trygg och tillitsfull stämning (Griffiths 2003: 96).

Normer och roller i gruppen

Normer innebär ett slags regler för gruppen, så väl mer officiella som inofficiella, som skapar det normala och förväntade och därmed ökar förutsägbarheten och minskar osäkerheten i gruppen. Normerna styr gruppmedlemmarnas handlingar och tolkningar av vad som sker i och utanför gruppen och påverkar vilka värderingar som aktiveras i olika situationer (Nilsson 1993: 10, 43, Repo-Kaarento m.fl. 2009: 118). Nilsson (1993: 43) skiljer på *instrumentella normer* som har med gruppens grunduppgift att göra, det vill säga sådant som rör målet, metoderna och arbetstakten och på *expressiva normer* som berör samspelet i gruppen, exempelvis sådant som lojalitet, bekräftelse, respekt och konflikter. Nilsson menar också att normerna ofta är outtalade och halvt omedvetna och hastigt blir självklara vilket kan innebära ett problem om normerna i gruppen är motstridiga. Som handledare behöver man alltså speciellt i initialfasen vara tydlig med vilka regler och förväntningar som gäller vad själva grunduppgiften beträffar för att ge fasta ramar och skapa förutsättningar för att en gemensam tidtabell ska hålla. Detsamma gäller för övrigt för alla former av gruppupp-

gifter som ges åt studenter.

Samtidigt bör man som handledare aktivt medverka till att normer som bygger upp ett tryggt och respektfullt gruppklimat utvecklas. I samband med ett proseminarium kan det exempelvis vara skäl att upprätta normer som säger att alla är viktiga och ska få höras, att gruppmedlemmarna behöver lyssna på varandra utan att döma, att det är okej att göra misstag och att ställa alla typer av frågor. En annan norm som likaså ter sig relevant vid ett proseminarium är rättvisenormen, att arbetsmängden är densamma för samtliga i gruppen. Enligt Nilsson (1993: 45) är upplevelser av rättvisa en viktig drivkraft för människor; man vill ha ut något i proportion till vad man satsar och önskar att detsamma ska gälla även för andra.

Roller kan definieras som ett förväntat beteendemönster, en helhet av förväntningar och normer och ett slags etiketter som vi sätter på oss själva och andra för att kunna benämna det vi gör och för att samspelet i gruppen ska löpa smidigt (Nilsson 2005: 73–74, Repo-Kaarento m.fl. 2009: 120). I samband med ett proseminarium är de *formella rollfunktionerna* relativt klart fördelade, dvs. att samtliga deltagare ska fungera som respondenter, som opponenter och som gruppmedlemmar som kommer med kommentarer till texten, vilket i sig gör att studenterna får öva sig på olika uppgifter. Fördelningen av rollfunktioner som gjorts upp tillsammans med studenterna i början av kursen borde också bidra till en känsla av förutsägbarhet vilket i sin tur kunde förväntas öka tryggheten (se även Pennington, 2005: 90). Samtidigt kan det vara bra att som handledare beakta de *informella roller* och rollförväntningar som lätt uppstår i gruppen, speciellt i initialfasen. Någon talför student kan komma att få rollen som den som hörs och ställer frågor om sin egen uppsats, möjligen på bekostnad av det utrymme de andra mer tystlåtna då ges i gruppen. På motsvarande sätt kan någon student visa sig vara alert i fråga om reglerna för korrekta källhänvisningar, varpå övriga i gruppen på bekostnad av sitt eget lärande lätt lutar sig tillbaka och litar på att den aktiva studenten sköter den biten av uppsatsgranskningen varje vecka (jfr Svedberg 2012: 150–152). Handledaren har möjlighet att aktivt styra rollfördelningen och att med hjälp av specifika roller (t.ex. genom att ge någon rollen som iakttagare av grupprocessen eller som den som ställer ”dumma” frågor) påverka dynamiken och klimatet i gruppen (Repo-Kaarento m.fl. 2009: 120).

Roller ger upphov till att vissa personer i gruppen får mer makt och högre status än andra, och medför därför en statushierarki i gruppen (Nils-

son 2005: 76, Njåstad 2009: 28), något som handledaren också bör beakta. Framför allt bör handledaren fundera på sin egen roll i gruppen och i samband med responsgivningen vara medveten om att han eller hon befinner sig i en maktposition där makten i förhållande till studenterna är asymmetrisk (Löfström & Pyhäntö 2012). En asymmetrisk relation kan då fungera som en tillgång, eftersom handledaren kan ge mer bedömande/värderande respons (jfr Nilsson 1993: 96–97). Handledaren kan exempelvis fundera på den fysiska miljön som omger gruppen i klassrummet. Genom att medvetet planera sin egen och gruppmedlemmarnas placering i rummet kan handledaren påverka roller, makt och status samt kommunikationen i gruppen (t.ex. Griffiths 2003: 96–97).

Gruppens mål och sammanhållning

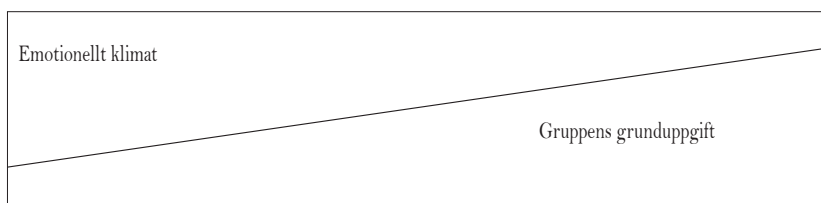
Målet för gruppens verksamhet, som vid ett proseminarium främst är att lära sig skriva vetenskapligt och att lära sig ge och ta emot respons, kan som tidigare nämnts kallas för gruppens grunduppgift. Målet är en drivkraft som har betydelse för gruppens *kohesion* eller *sammanhållning* och centralt är också i vilken grad medlemmarna i gruppen är medvetna om och accepterar målet (Nilsson 2005: 50). I början av ett seminarium, men också senare, kan det alltså vara skäl att diskutera målen med gruppens verksamhet, det vill säga lärandemålen (se t.ex. Pettersen 2008: 273 ff.) tillsammans med studenterna. Tydliga och konkreta lärandemål gör i bästa fall gruppmedlemmarna mer motiverade och gör det lättare att utvärdera resultaten av lärandet (se också Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhäntö 2009: 82–83 om olika typer av mål och motivation i fråga om studieprestationer).

En intressant frågeställning med tanke på ett seminarium är huruvida målen som ställs upp är, och huruvida de kan och bör vara, individuella eller gemensamma i gruppen. Enligt Nilsson (2005: 51) behöver de individuella målen och gruppens mål sammanfalla åtminstone i någon mån för att individen ska vara villig att arbeta för gruppens mål. Vid ett proseminarium kan man lätt tänka sig att studenten i första hand är inriktad på de individuella målen: att få sin egen uppsats skriven, att lära sig skrivregler och källhänvisningar och vara opponent främst för att det förutsätts för att få kursen godkänd. Det är möjligt att studenterna inte i samma mån reflek-

terar över hur gruppen tillsammans kunde utveckla sitt lärande, om alla gruppmedlemmar gick in för att aktivt delta i diskussionen kring andras arbeten också de gånger de inte själva är respondent eller opponent (jfr Ferm 2007: 8). Sålunda kan det vara skäl för handledaren att föra en diskussion kring såväl individernas som gruppens lärandemål och reflektera tillsammans med studenterna kring i vilken mån målen sammanfaller (se även Repo-Kaarento m.fl. 2009: 120–121).

Gemensamma mål skapar i bästa fall ett samarbete och ett positivt beroende mellan individerna i gruppen, vilket gynnar ett accepterande grupp-klimat snarare än konkurrens inom gruppen. Det uppstår en så kallad praxisgemenskap (eng. *community of practice*). (se t.ex. Salenius 2015.) Gruppmedlemmarna ser då varandra som resurser ("när jag når mitt mål når också andra sina mål") och delar i en öppen kommunikation med sig av kunskap och åsikter. En sådan samarbetsinriktning leder till god sammanhållning och till att gruppmedlemmarna respekterar varandra, samt i bästa fall till en bättre självkänsla hos individerna i gruppen (Nilsson 1993: 39–41).

Också Repo-Kaarento med kolleger (2009: 113) betonar gruppsammanhållningens betydelse för det emotionella klimatet i gruppen, vid sidan av gruppens grunduppgift. För att gruppen ska ha en möjlighet att nå sitt mål behöver det finnas en viss grad av sammanhållning och en tillräcklig känsla av förtroende mellan individerna. Man behöver kunna lita på att gruppmedlemmarna önskar att gruppen ska utveckla sitt lärande för att få till stånd en givande växelverkan. Repo-Kaarento m.fl. framhåller att handledaren med hjälp av konkreta övningar, t.ex. någon form av introduktionsövning, kan medverka till ett större förtroende och ett gemensamt språk i gruppen. Därtill kan det vara bra att som handledare minnas att det emotionella klimatet tenderar att vara viktigare i början av gruppens verksamhet, medan gruppens grunduppgift efter hand tenderar få ett större utrymme. (Se figur 1.)



Gruppen inleder sin verksamhet

Gruppen avslutar sin verksamhet

Figur 1. Två nivåer då gruppens verksamhet utvecklas. Källa: Repo-Kaarento m.fl. 2009: 113

Social interaktion och kommunikation

Handledaren på ett seminarium kan på olika sätt påverka den *sociala interaktionen/kommunikationen* i gruppen. Färdigheter i social interaktion hör till de grundläggande färdigheter som behövs i umgänget med andra människor, men färdigheterna kan också aktiveras på ett planerat sätt och övas upp. Handledaren kan sträva efter att skapa ett gruppklimat där medlemmarna hälsar på varandra, tilltalar varandra på ett artigt och respektfullt sätt, lyssnar, visar intresse och ställer frågor. (Repo-Kaarento m.fl. 2009: 107) Som ett led i den processen kan handledaren bli tvungen att föra en diskussion kring i vilken mån distraherande objekt som mobiltelefoner och bärbara datorer som kan påverka hur aktiva och närvarande studenterna är i situationen ska tillåtas.

I de budskap som sänds i klassrummet kan man skilja på innehållsnivån, dvs. vad som sägs och på *relationsnivån*, hur det sägs. Bägge aspekterna är relevanta att beakta med tanke på klimatet i gruppen. Vad som sägs kan i allmänhet kontrolleras medvetet, medan hur något sägs är icke-verbalt och i högre grad oavsiktligt och omedvetet. (Nilsson & Waldemarson 2007: 38)

Forskning (t.ex. Nixon, Vickerman & Maynard 2010) har visat att olika former av ickeverbal kommunikation också har stor betydelse i klassrummet och i kontakten till studenterna. Handledaren bör vara medveten om att han eller hon själv hela tiden har möjlighet att fungera som förebild för gruppen, genom att exempelvis ha god ögonkontakt och ett vänligt och intresserat tonläge. Likaså bör man som handledare själv vinnlägga sig om att hälsa på studenterna, att lyssna (se t.ex. Nilsson & Waldemarson 2007: 85 ff.) och över lag tilltala gruppen på ett sätt (se t.ex. Griffiths 2003: 103) som man önskar ska vara normativt för gruppgemenskapen. När det gäller responsgivning är det bra att som handledare känna till att så kallat brus, det vill säga allt det som läggs till ett budskap men som inte ingick i sändarens avsikt, kan komma att påverka hur det som sägs tolkas av mottagaren. Hit räknas förutom fysiskt och semantiskt brus också så kallat psykologiskt brus, det vill säga sådant som fördomar och psykologiska försvar hos både sändare och mottagare. (Nilsson & Waldemarson 2007: 27)

Kommunikationen kan störas och försvåras på många sätt (se t.ex. Nilsson & Waldemarson 2007: 133 ff., Pennington 2005: 18–19), men en aspekt som kan vara speciellt relevant på ett seminarium där studenterna ska lära sig att ge och ta emot kritik är risken för *defensiv kommunikation*. Med defen-

siv kommunikation menas att studenterna kommunicerar utifrån försvarspositioner som lätt uppstår till exempel när de känner sig värderade och kontrollerade eller upplever att de är i underläge i relation till andra i gruppen. Ju mer försvarsinriktad någon blir, desto svårare är det att tolka andras budskap. Det är alltså viktigt att försöka upptäcka tendenser till defensiv kommunikation och att på olika sätt förebygga och motverka en sådan. Som handledare kan man till exempel välja att vara inriktad på gemensamma problem i stället för på kontroll och att sträva efter att ha en utforskande attityd i stället för att basera sig på egna förhandstolkningar och på så sätt visa att studenternas avsikter är viktiga. Handledaren kan också visa en stödjande attityd exempelvis genom att visa att han eller hon är tillgänglig och finns till hands även mellan gruppssessionerna. (Nilsson 1993: 94–95) Ett sådant förhållningssätt bidrar till öppenhet och tillit i gruppen.

Mot ett tryggare gruppklimat på proseminariet

Avsikten med den här framställningen har varit att belysa hur en handledare i samband med ett (pro)seminarium kan medverka till att skapa en respektfull kommunikation i ett tryggt klimat genom att känna till och beakta gruppdynamiska faktorer. Översikten har visat att det finns flera faktorer som handledaren kan påverka för att skapa ett tryggare och därmed mer gynnsamt klimat för lärande. Jag ska nedan försöka belysa hur de här råden konkret kan tillämpas på olika former av seminarier genom att reflektera kring hur de kan tillämpas på mitt proseminarium.

I proseminariet i socialpsykologi ingår en kurs i informationsbearbetning och referenshantering, vilket gör att en annan föreläsare, förutom handledaren, träffar gruppen några gånger. Med tanke på gruppens olika utvecklingsfaser och speciellt behoven i initialfasen kan det vara skäl att noggrant fundera på när denna föreläsare ska inleda sin undervisning och huruvida gruppen skulle gagnas av att träffa enbart handledaren i den absoluta initialfasen. Med tanke på att gruppen kommer att arbeta tillsammans en längre tid och att medlemmarna förutsätts ge varandra respons under den senare delen av kursen vore det också bra att i början av kursen mera systematiskt avsätta tid för att skapa förtroende och ett gemensamt språk. Det kan göras med hjälp av någon form av introduktionsövning där studenterna ges en större möjlighet att lära känna varandra.

De instrumentella normerna som har med gruppens grunduppgift att göra diskuteras alltid i början av kursen och en noggrann tidtabell görs upp tillsammans med studenterna. Min erfarenhet är att tidtabellen i allmänhet hållit ganska bra och att de yttre strukturerna för kursen sålunda fungerat och sannolikt bidragit till en känsla av förutsägbarhet och trygghet. Eftersom jag systematiskt i samband med varje kurs samlat in så väl anonym skriftlig som direkt muntlig respons från studenterna, vet jag att rättvisaspekten aldrig lyfts fram som ett problem. Alla gruppmedlemmar förväntas utföra lika mycket arbete och eftersom responsen på de andra deltagarnas uppsatser lämnas in skriftligen på förhand är det enkelt för mig som handledare att få en överblick av att så sker. De expressiva normerna, som berör samspelet i gruppen, kunde däremot problematiseras i högre grad. Jag har naturligtvis redan tidigare strävat efter ett öppet klimat där alla accepteras och blir sedda och har ofta betonat att det är genom våra egna och andras misstag vi lär oss, men det kunde vara intressant att ta upp saken explicit med studenterna och fundera på vilka normer när det gäller samspelet i gruppen de önskar ska råda. Genom att diskutera frågan med studenterna blir de sannolikt också själva i högre grad medvetna om den aspekten av gruppens arbete och således ännu mer delaktiga i gruppen.

Den formella rollfördelningen i gruppen planeras tillsammans med studenterna i början av kursen, vilket gör att studenterna i god tid vet när de förväntas agera som respondenter och opponenter. Studenterna brukar ta ansvar för sina uppgifter och har i allmänhet förberett sig väl. Det som däremot varit mera problematiskt är rollen som "övrig gruppmedlem": vad förväntas man göra när man varken presenterar eller opponerar (jfr Svinhufvud 2013)? Som ovan nämnts lämnar samtliga gruppmedlemmar in skriftliga kommentarer på alla texter som presenteras. Eftersom det här görs på förhand brukar opponenter uppmuntras att beakta gruppmedlemmarnas kommentarer i sin genomgång av texten vid gruppsammankomsten. Det har varit min avsikt att opponenter på så sätt ska kunna locka till diskussion som innefattar alla i gruppen, men i verkligheten har det sällan blivit så. Tvärtom verkar flera gruppmedlemmar snarast tänka att de "gjort sitt" när de kommenterat skriftligen och vid gruppsammankomsten vill/ids/vågar de inte uttala sig ytterligare. Här kunde jag som handledare i högre grad iaktta de informella roller som uppstått och ägna större uppmärksamhet åt att hitta en förklaring till vad det är som gör att gruppmedlemmarna i den aktuella gruppen låter bli att uttala sig. Finns det studenter som inte verkar

känna sig trygga i situationen och som kanske borde uppmuntras att våga uttala sig mera? En möjlighet är att använda andra specifika roller, t.ex. att ge någon annan än opponenter i uppgift att läsa de andras kommentarer på förhand och uppmuntra dem att vid den aktuella tidpunkten i genomgången upprepa sin kommentar muntligen, för att alla skulle känna att det är värdefullt att de bidrar till diskussionen.

En konkret diskussion om studenternas individuella målsättningar med kursen och gruppens gemensamma mål kunde också vara till hjälp. Att medvetandegöra att alla i gruppen är medlemmar i handlingsgemenskapen skulle förmodligen motivera till ett öppet klimat där studenterna vågar och tar sig tid att engagera sig också utan en formell roll som opponenter eller respondent. Det här kunde exempelvis göras genom att tillsammans med studenterna sätta upp lärandemålen för kursen (jfr Mickwitz 2013: 103). Dels kunde målen på det sättet bidra till en större sammanhållning i gruppen och dels kunde gruppen då samtidigt fundera på mål som har med grupprocessen att göra. I nuläget sägs i lärandemålen att studenterna efter kursen förväntas kunna "föra en vetenskaplig diskussion", men kanske borde det i målen också finnas något om hur de diskussioner de förväntas kunna föra borde se ut?

Även om jag också tidigare reflekterat över min egen roll som handledare i gruppen och varit medveten om min maktposition i förhållande till studenterna, är det uppenbart att jag i högre grad kunde fundera på hur min roll ska se ut i den *aktuella* gruppen och i den utvecklingsfas som gruppen befinner sig i. Det som fungerar bra i en grupp och ett skede av gruppens arbete kanske fungerar betydligt sämre i en annan grupp eller en annan fas av arbetet. Min erfarenhet har i allmänhet varit att min roll i förhållande till grunduppgiften (t.ex. att kommentera uppsatserna) är större i början av kursen, medan jag mot slutet av kursen till min belåtenhet har märkt att studenterna lärt sig mera och själva kan ta ett större ansvar för granskningen. En aspekt i rollen som handledare som sålunda förefaller viktig är att i högre grad iaktta själva grupprocessen. Handledaren bör inte slå sig till ro med tanken att en viss grupp fungerar på ett visst sätt utan snarare aktivt reflektera kring vad som kunde göras för att underlätta sådant som möjligen fungerar mindre bra. Samtidigt är det viktigt att minnas att idealet inte alltid är ett allt igenom trevligt gruppklimat, åtminstone inte på bekostnad av motsättningar och divergerande synsätt som för lärandet framåt (Dysthe, Samara & Westrheim 2006, Repo-Kaarento m.fl. 2009: 107).

Avslutande kommentarer

Av den här artikeln framgår det att handledaren på många sätt kan använda sig själv som ett instrument och en modell och att handledarens egen attityd har betydelse för klimatet i gruppen. En positiv attityd i fråga om gruppens sätt att fungera smittar av sig, medan en mer negativ inställning hos handledaren lätt kan innebära ett första steg i en sådan riktning (jfr Vrooms förväntningsteori eller teorin om självuppfyllande profetior, t.ex. Nilsson 1993: 38–39). Samtidigt kan man inte bortse ifrån att studenternas egna förväntningar, deras motivation och tidigare erfarenheter av seminarier eller annat arbete i smågrupp också inverkar på grupprocessen. Att skapa ett gynnsamt klimat för lärande är sålunda en utmaning också för att studenternas intresse för den aktuella kursen kan variera stort i gruppen (Numminen & Talvio 2009: 124). På senare tid har det gjorts mycket forskning om just akademiska emotioner, dvs. emotioner som upplevs i akademiska miljöer och som relateras till studier, lärande och handledning (Lonka & Ketonen 2012). Man har konstaterat att så väl mer positiva (t.ex. förnöjsamhet, hoppfullhet och intresse) som mer negativa (t.ex. nervositet, ilska och leda) emotioner har betydelse för studenternas motivation och studieframgång (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002).

Det säger sig självt att olika former av utvärdering är viktiga redskap för att kunna förbättra innehållet i ett (pro)seminarium, för att handledaren ska kunna utvecklas som lärare och handledare och för att studenterna ska kunna utveckla sina kunskaper och färdigheter. En central slutsats av den här artikeln är att det inte enbart är innehållet i kursen och studenternas lärande och metakognitiva färdigheter på individnivå som behöver beaktas. Grupprocessen i sig kan användas som ett redskap i lärandet om handledaren också tar sig tid att planera, reflektera kring, utvärdera och utveckla den biten, gärna tillsammans med studenterna.

Referenser

- Dewey, J., 1916/2008. *Democracy and education*. Toledo Ohio, student handouts. <http://www.studenthandouts.com/Texts/dewey1.pdf>
- Dysthe, O., A. Samara & K. Westrheim, 2006. Multivoiced supervision of master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in higher education* 31 (3): 299–318.
- Ferm, C., 2007. *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. UPC-rapport 2007:4. Stockholms universitet, universitetspedagogiskt centrum.
- Griffiths, S., 2003. Learning in small groups. I: A Handbook for teaching and learning in higher education. (3 uppl.), red. av H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall. 72–84. London: Kogan Page.
- Hattie, J. & H. Timperley, 2007. The power of feedback. *Review of educational research* 77: 81–112.
- Lindblom-Ylänne, S., J. Mikkonen, A-M. Heikkilä, A. Parpala & K. Pyhäntö, 2009. Oppiminen yliopistossa. I: *Yliopisto-opettajan käsikirja*, red. av S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. 70–99. Helsinki, WSOY.
- Lonka, K. & E. Ketonen, 2012. How to make a lecture course on engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*. 2: 63–74.
- Lähteenoja, S., 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 23. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6086-1>
- Löfström, E. & K. Pyhäntö, 2012. The supervisory relationship as an arena for ethical problem solving. I: *Education Research International*. Hindawi Publishing Corporation 2012.
- Mickwitz, Å., 2013. Skriva och plågas – hur kan man som lärare i skrivande stöda studenterna? I: *Muuttuva Kielikeskus. Språkcentrum i förändring. Language Centre in change*, red. av M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara. University of Helsinki, Language centre publications 4. 95–110. <http://hdl.handle.net/10138/39261>.
- Nilsson, B., 1993. *Individ och grupp. En introduktion till grupp psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B., 2005. *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B., & A-K. Waldemarson, 2007. *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Nixon S., P. Vickerman & C. Maynard C., 2010. Teacher immediacy: reflections on a peer review of teaching scheme. *Journal of further and higher education* 34: 491–502.
- Njåstad, B.A., 2009. *Group performance*. Hove: Psychology press.

- Numminen, A. & M. Talvio, 2009. Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. I: *Yliopisto-opettajan käsikirja*, red. av S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. 123–137. Helsinki: WSOY.
- Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz & R. P. Perry, 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2): 91–106.
- Pennington, D. C., 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pörhölä, M., 2012. *Kritiikin ja kiusaamisen raja voi hämärtyä korkeakoulussa*. Helsingin Sanomat: 13.10.2012.
- Pettersen, R. C., 2008. *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Övers. Torhell S-E. Lund: Studentlitteratur.
- Repo-Kaarento, S., L. Levander & A. Nevgi, 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. I: *Yliopisto-opettajan käsikirja*, red. av S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. 100–122. Helsinki: WSOY.
- Salenius, M. 2015. Att skapa kunskap tillsammans: om aktiverande lärande. I: *"Hur svårt kan det vara?" En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*. Red. av M. Londen, Å. Mickwitz & S. Tiihonen. Helsingfors universitet, Nordica Helsingiensia.
- Svedberg, L., 2012. *Grupp psykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. 5:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svinhufvud, K., 2013. *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena: Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta*. Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9314-2>
- Tuckman, B. W., 2001. Developmental sequence in small groups. I: *Group facilitation* 3: 66–81.

Noter

1. Ett proseminarium är ett slags "övningsseminarium" där studenterna får öva att skriva och presentera en egen vetenskaplig text och att i grupp föra en saklig diskussion kring texterna.

Lärrarrespons och kamratarrespons på skriftlig kommunikation

Jannika Lassus

Centret för språk och affärskommunikation,
Svenska handelshögskolan – Hanken

Abstract: Feedback on written communication from teacher and peers

Feedback is considered important for the improvement of writing skills. This study examines the feedback practices during a course in Swedish written communication.

The students were asked to write a business report and give peer feedback in a discussion forum on the learning platform Moodle. The teacher gave formative feedback and corrective feedback on the report, which was then handed back to the students.

The feedback guide provided by the teacher was followed by the students, who added focus on issues that the guide did not mention, such as visual appearance, whether the task was understood correctly, and on the text as a whole. Furthermore, the peer feedback was informal, contained spelling mistakes, smileys and other features typical of writing on the Internet.

The feedback from the teacher was corrective marking with concluding remarks, concentrating on errors and suggestions for improvement. The errors were mostly about the surface of the text, e.g. spelling, word choice. The suggestions for improvement focused on the structure, use of sources and the report as a whole, and were expressed with adjectives and nouns, e.g., good language, well structured, ok. Longer comments encouraged the student to use a dictionary or a web page for help.

Feedback practices were aligned with the aim of the course and the task at hand. It is suggested that a more formal peer feedback form could be used, and the teacher feedback could also focus on what is good in the text, not only on errors.

Inledning

Respons, feedback, återkoppling, gensvar – vad vi än kallar det – är nödvändigt för vår utveckling som människor. För att utvecklas som skribent krävs också att någon annan läser ens text och ger sina synpunkter. Inom pedagogiken lyfter man fram kamratgranskning eller kamratrespons (begreppen används här synonymt) som ett redskap för lärande. Det finns ändå rätt lite forskning om hurdan respons som ges i praktiken, vilken typ av respons som är bra och vad studenterna använder responsen till. Miller (1985) rekommenderar processkrivning i flera steg och lärarkommentarer som hjälper skribenten vidare, och gör en åtskillnad mellan respons som bara handlar om att polera ytan och kommentarer som går på djupet. Det är inte många svensklärare på högskolenivå som har öppnat upp och analyserat sina bedömningskriterier, sin bedömningspraxis och responspraxis utanför sin egen institution i form av artiklar eller motsvarande analyser i skrift. Några undantag finns, bland annat Henrik Rosenkvists (2010) förslag till en förenklad modell för textrespons och Sirpa Sipolas (2012) undersökning om responsgivning på en skrivkurs.

I denna artikel analyseras responsaktiviteter på en skrivkurs vid en högskola för blivande ekonomer. Syftet med denna artikel är att analysera hur studenter ger respons till varandra (kamratgranskning) på den första versionen av en skrivuppgift som kallas rapport, samt att analysera hur jag som lärare ger respons till studenterna på samma version. I artikeln behandlas en svensklärarens arbete på en kurs i svenska och analyserna diskuteras mot universitetspedagogisk forskning och skrivforskning. I artikeln behandlas främst formativ respons, det vill säga stödjande respons som ger förbättringsförslag för fortsatt arbete med texten.

Jag presenterar först kursen och genren rapport. Sedan beskriver jag kort materialet varefter jag övergår till att diskutera olika slags respons främst ur universitetspedagogisk synvinkel. Till sist gör jag en analys av kamratresponsen och den formativa lärarresponsen och kopplar dessa till den pedagogiska teorin, och avslutar med förslag på hur responspraktiker kan utvecklas. Trots att denna artikel i första hand behandlar en skrivkurs i svenska kan utvecklingsförslagen också gälla andra ämnen och kurser.

Beskrivning av kursen

Kursen i skriftlig kommunikation behandlar olika typer av genrer som används i affärlivet, till exempel webbtexter, brev, sammanfattningar och rapporter. De två viktigaste lärandemålen är:

- analysera och skriva situationsanpassade och professionella texter som behövs i affärlivet (t.ex. affärsbrev, rapporter, sammanfattningar, promemorior) och som kan ha en källtext eller parallell text på finska eller engelska.
- kommunicera i skrift på rätt stilnivå och språkriktigt med hjälp av handböcker och ordböcker. (lärandemål ur kursbeskrivningen för kurs 5642-2 Svenska som modersmål: skriftlig kommunikation, läsåret 2012–2013)

Kursen är obligatorisk för alla som studerar på den aktuella högskolan. Under kursens gång skriver de studerande ett flertal olika skriftliga inlämningsuppgifter på vilka läraren ger formativ, stödjande respons och förbättringsförslag (inte sifferbetyg eller motsvarande). Dessutom tillämpas kamratrespons på rapportuppgiften. Under den undervisningsperiod som är aktuell här gavs kamratresponsen i smågrupper. Indelningen av de stora undervisningsgrupperna i smågrupper gjordes så, att studenter från olika huvudämnen på handelshögskolan blandades (se Bremner 2009: 130).

Den summativa responsen på kursen (betygsskala 50–100) byggde på en portfölj där studenterna fick lämna in en bearbetad, slutlig, version av sin rapport och två andra bearbetade texter. Dessutom ingick ett obligatoriskt slutsamtal där läraren och studenten kort diskuterade kursen och de tre texterna.

Skrivuppgiften rapport

En rapport har vissa likheter med en akademisk text. Rapporten är tredelad (inledning, huvuddel, avslutning), stilen är sakprosa, det finns en problemställning, jämförelse eller fråga att utreda och i rapporten ska skribenten använda källor. I arbetslivet är rapporterna av olika art beroende på arbetsplats (Ehrenberg-Sundin, Lundin, Wedin & Westman 2008: 125).

De anvisningar som gavs inför rapportuppgiften var att rapporten bland annat skulle ha en viss disposition och innehålla vissa delar så som en inledning, en huvuddel och en avslutning med rekommendation. Rapporten skulle vidare bygga på källor av olika slag och inte en persons egna åsikter, den skulle riktas till en bestämd läsargrupp och skrivas på uppdrag av någon eller för någon. Stilen skulle vara (formell) sakprosa och texten skulle gå att publicera på ett företags intranät eller distribueras på annat sätt.

Anvisningarna för skrivarbetet gavs muntligt i klassen och de fanns också nedskrivna i dokument i lärplattformen Moodle. I schemat och under undervisningstillfällena hänvisades också aktivt till kurslitteraturen (Ask 2011, Ehrenberg-Sundin 2008).

Rapporterna skrevs som processkrivning i två steg: rapport version 1 och den slutliga rapporten (så som t.ex. Miller 1985 rekommenderar). Responsen på version 1 gav möjligheter att förbättra texten inför den summativa slutbedömningen av den slutliga rapporten. Inför att ge respons till kurskamraterna gavs en mall för hur responsgivningen skulle göras.

Material

Det material som undersöks här samlade jag in under vårterminen 2013. Alla studenter i undersökningen deltog i mina undervisningsgrupper, totalt 53 studenter i tre grupper med 16, 20 och 17 studenter. Kursen slutfördes av 51 studenter i maj. Alla studenter hade möjlighet att neka användningen av texterna och kommentarerna för forskning men ingen gjorde det. Allt material används anonymt och ifall igenkänning har bedömts vara möjlig har citaten modifierats.

Materialet omfattar 53 texter som inlämnats i Moodle, och uppgiften var att enligt givna anvisningar skriva en "rapport version 1" och därefter kommentera de andras rapporter. En del studenter har presterat nästan färdiga texter, medan en handfull lämnat in textfragment. De flesta texter var en "version 1", det vill säga en text där det fortfarande fanns både strukturella och innehållsliga brister som efter respons kunde bearbetas till en bättre version. Enstaka texter kunde betraktas som nästan färdiga.

Dessa texter har jag kommenterat och i denna artikel analyserar jag därmed mitt eget arbete, dvs. vilken typ av respons jag gett. Studenterna

är så många att det inte går att förvränga responsgivningen: efter ett tiotal texter går responsgivningen mer eller mindre på rutin. Metoden för min analys av min respons framgår längre fram.

I materialet ingår dessutom studentkommentarer som tagits från diskussionsforumet i Moodle och anonymiserats. I vissa smågrupper gavs inga kommentarer, medan det i andra gavs flera. Som material fungerar också en anonym mittkursutvärdering som fanns i Moodle och som besvarades av 22 studenter.

Under kursens gång gavs inget betyg för ”rapport version 1”, studenterna fick endast så kallad formativ respons. Härnäst presenteras denna typ av responsgivning och dess pedagogiska syfte.

Formativ respons

Formativ respons är, så som tidigare nämnts, den stödjande respons som läraren ger studenten under en läroprocess. Denna typ av respons, *feed forward*, stöttar men betygsätter inte (så som Miller 1985 föreslår). Betygsresponsen kallas *summativ respons*. I den pedagogiska och skrivpedagogiska litteraturen betonas att det är viktigt att ge respons till de studerande. (Ferm 2007, Nicol & Macfarlane-Dick 2006, Higgins, Hartley & Skelton 2002, Hoel 2010.)

Respons ses alltså som viktigt för lärandet, och formativ respons kopplas i den pedagogiska litteraturen till undervisning och lärande av hög kvalitet (Biggs & Tang 2007: 97 ff.). Respons av hög kvalitet är alltid kopplad till en öppen redogörelse för kursens och uppgiftens bedömningskriterier och lärandemål enligt principerna för konstruktivt samordnad undervisning (Dlaska & Krekeler 2011, Biggs & Tang 2007, Nicol & Macfarlane-Dick 2006, Weaver 2006). Responsen bör vara konstruktiv, det vill säga den ska inte innehålla bedömande och nedvärderande element utan lyfta fram det positiva (Weaver 2006). Det som få forskare tagit ställning till är hur helhjärtat studenter utför en uppgift som de inte får ett betyg på, utan endast verbal respons (Sadler 2012). Det finns inte heller någon omfattande forskning om vad studenterna gör med den respons de får.

Oberoende av vem som ger responsen, finns det enligt Nicol & Macfarlane-Dick (2006: 205) principer för en god responspraxis som sam-

tidigt ökar studenternas självreglering. Dessa principer är kopplade till bedömningskriterierna, dvs. vad som räknas som en god prestation, och till metoder för att underlätta självvärdering och reflektion. Respons av god kvalitet

- förmedlar information av hög kvalitet till studenterna om deras lärande
- uppmuntrar till dialog om lärandet, både mellan lärare och student och mellan student och student
- uppmuntrar studenterna så att deras självförtroende stärks
- ökar den positiva självbilden genom att ge möjlighet att avancera och förbättra sin prestation, att göra det möjligt att bli bättre
- ger också respons till läraren, så att läraren kan utveckla undervisningen. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006: 205)

Higgins m.fl. (2002) påpekar att det är viktigt att responsen ges omedelbart efter eller inom en rimlig tidsrymd från det att uppgiften gjorts. Vidare ska den ges i flera steg så att uppgiften kan förbättras. Detta tillämpas på den kurs vars responspraktiker analyseras här. Vidare menar Higgins m.fl. (2002) att det också är viktigt att responsgivaren förklarar vad som är fel och inte enbart tar fasta på stavning och grammatik, så att säga ytan, utan siktar på djupet så att graden av kritisk analys, argumenten och innehållet också får respons. Dessutom är en dialog viktig, så att lärare och studenter förstår varandra och studenterna kan ställa frågor. En konstruktivt samordnad kurs med tydliga lärandemål och övningar som stödjer lärandemålen utgör grunden för gott lärande. Då läraren ger formativ respons på övningarna vågar också svagare studenter pröva sina vingar då de vet att ett misslyckande inte automatiskt innebär ett dåligt betyg. På en skrivkurs kan processkrivning introduceras och i samband med denna får studenterna av läraren respons som är tydligt skriven, har en koppling till bedömningskriterierna och ges direkt efter övningstillfället. För att detta ska leda till djuplärande förutsätts att studenterna är motiverade att ta till sig responsen och har tid och intresse att förbättra sina prestationer med utgångspunkt i den. På skrivkurser utan direkt koppling till ämnesstudierna kan det brista på denna punkt, det vill säga det finns inte alltid tid och intresse för att förbättra prestationerna.

Kamratgranskning

Respons mellan studenterna kan ses som en metod för att medvetandegöra lärandet, ett sätt att lära sig själv, en färdighet som behövs längre fram i livet eller ett sätt att ge respons utan att belasta läraren – eller allt på en gång (Biggs & Tang 2007: 118–119). Ferm (2007) poängterar att läraren är förebilden för hur studenterna ger respons till varandra, de gör på samma sätt som läraren gjort eller som läraren instruerar. Samtidigt gör kamratgranskningen att fokus flyttas från läraren till studenterna och deras texter. Buyse (2011) föreslår att språkstudenterna till exempel läser och evaluerar varandras texter och föreslår förbättringar på dem. Hoel (2010) ger många råd om hur kamratgranskning och responsgrupper kan fungera på en kurs.

Fernsten (2006) har kritiserat kamratresponsen och menar att i mångkulturella grupper kan kamratrespons fungera sämre. Andraspråkstalare kan få mycket kritik för sitt språk av modersmålstalare. Ifall självförtroendet som språkbrukare, och möjligen också som studerande i en akademisk kontext, är lågt från början, kan kamratrespons bli en upprörande snarare än upplyftande erfarenhet.

Det är viktigt att ha tydliga ramar för responsgivningen och regler för processen, till exempel en responsguide, för att undvika negativa erfarenheter som försvagar studenternas självförtroende (Ferm 2007, Smyth 2004). Detta blir speciellt viktigt när det gäller skriftlig respons som står kvar länge, så som asynkron virtuell respons som till exempel inlägg i diskussionsforum i Moodle. Respekt och lyhördhet för mottagaren är viktigt.

En undersökning om kamratrespons på rapporter vid Svenska handelshögskolan i Vasa visade att studenterna värdesätter kamratrespons och att det är en läraktivitet som tillför något i undervisningen (Sipola 2012). I studentkommentarer om responsgivningen går det att urskilja att det att ge respons anses vara nyttigare än att få respons: de studerande litar helt enkelt inte fullt ut på den respons kurskamraten ger (Sipola 2012: 197–198). Samma undersökning visar också att studerande gav sparsamt med positiv respons till varandra.

Kamratrespons är ”ett sätt att lära sig själv”, vilket konstaterades i inledningen till detta avsnitt. Genom att ge respons på en liknande skrivuppgift som man själv skrivit kan man lära sig mer än genom att endast skriva uppgiften.

Responsaktiviteter på kursen i skriftlig kommunikation

På den kurs som här undersöks gavs kamratresponsen skriftligt i Moodle i ett diskussionsforum som var tillgängligt under hela kursens gång. Efter-
som skriftlig respons är mer bestående gavs i anslutning till diskussions-
forumet en påminnelse om att hålla en positiv ton och att bemöta andra så
som man själv vill bli bemött. I responsanvisningen stod bl.a.: ”’Helt bra’ är
exempel på respons som inte är konstruktiv.” Vidare fick studenterna stöd-
frågor som underlag för sin responsgivning: ”1. Vad är det samlade, posi-
tiva, omdömet du kan ge? 2. Med avseende på vilka 2–4 punkter kunde tex-
ten och uppgiften förbättras? 3. Vad är ditt positiva slutintryck?” Frågorna
presenterades under en lektion och upprepades i Moodle. Studenternas
kamratrespons var medvetet vinklad mot att ge positiv konstruktiv respons
(se Hoel 2010, Weaver 2006).

I Moodle fanns förutom kursschemat med lärandemålen också bedöm-
ningsmatriser för de olika skrivuppgifterna. Bedömningskriterierna och
lärandemålen var alltså fritt tillgängliga för alla redan i början av kursen
och under hela kursens gång (se Biggs & Tang 2007).

Det är viktigt att det inte går för lång tid mellan att uppgiften slutförs
och att responsen ges (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). På den kurs och
den uppgift som här granskas gick det nästan två veckor från att rapporten
lämnades in till att läraren gav sin respons. Lärarresponsen kom alltså rätt
sent, medan kamratgranskningen i flera fall låg närmare inlämningstid-
punkten. Kamratgranskningen som helhet pågick dock totalt sett under en
längre tidsperiod. Ingen självvärdering användes för den första versionen
av rapporten, däremot gjordes en mittkursutvärdering både som en ano-
nym enkät och som gruppfråga, och en slutkursutvärdering som en ano-
nym enkät.

Vilken typ av respons ger studenterna på varandras rapporter?

Studenterna granskade varandras rapporter med avseende på följande aspekter:

- om frågeställningen var tydlig och utredningens område genomtänkt
- om ämnet var för stort och behövde avgränsas på något sätt
- om det fanns en beställare och tänkt läsare
- om det framgick vem som skrev rapporten och varför den skrevs
- om kriterierna för beslut eller rekommendation var utskrivna
- om källorna användes på ett relevant sätt
- om språket var korrekt, på rätt stilnivå och sakligt.

Dessa kan sammanfattas i följande övergripande områden: frågeställningen, ämnets avgränsning, mottagare, skribent, syfte, kriterier, källor, språk.

I responskommentaren skulle studenterna inleda med ett samlat positivt omdöme. Sedan skulle 2–4 förbättringsförslag ges, varefter kommentaren skulle avslutas med ett positivt slutintryck (se ovan). (Jämför med beskrivningen av den s.k. sandwich-modellen, t.ex. i Greve u.å.) Kamratresponsen gavs i Moodle i smågruppernas egna diskussionsforum och kunde läsas endast av dem som var medlemmar i samma smågrupp och av läraren.

Studentkommentarerna som analyseras här var av varierande längd. Vissa var långa och utförliga och följde den föreslagna strukturen, medan andra var kortare och ostrukturerade. Dessa studenter verkar å ena sidan inte ha en etablerad ”kultur för responsgrupper” (Hoel 2010: 172), å andra sidan kan det vara svårt att skriva enligt en viss mall och så att säga akademiskt i ett webbforum, om interaktionen på webbforum vanligen är mer informell. Smilisar, citationstecken och utropstecken förekommer frekvent:

Har faktiskt inget ’dåligt’ att säga om rapporten :)

Jag läste och tolkade kamratresponsen utifrån de lexikonord som användes (t.ex. ”språk”, ”struktur”, ”intressant”). Därefter grupperade jag den primära tolkningen i mer övergripande kategorier med utgångspunkt i kamratresponsen. Dessa kategorier visade sig vara delvis andra än de på

förhand givna (se tabell 1). De övergripande kategorierna med flest kommentarer var, i fallande ordning: *språket* (förståelse och tydlighet), *innehållet* (material, analys, djup), *argumentationen* (kriterier, argument, avslutning), *strukturen* (arbetets disposition), *helheten* (intresseväckande), *rubrikerna och de visuella elementen* (bilder, tabeller med mera), *syftet* (för vem skrivs texten, varför), *anvisningarna* (om de följts, längden), *källhanteringen*.

<i>Områden i responsanvisningen</i>	<i>Områden i studentresponsen</i>
språk	språket
frågeställning	innehållet
ämnets avgränsning	argumentationen
mottagare	strukturen
skribent	helheten
kriterier	rubrikerna, visuella elementen
syfte	syftet
källor	anvisningarna
	källhanteringen

Tabell 1. Områden i responsanvisningen och studentresponsen.

Det område som studenterna i denna undersökning oftast nämnde med lexikonord i sin positiva respons var framför allt språket och i synnerhet hur tydlig eller lättläst en text var. Dessutom kommenterades ifall ämnet var intresseväckande. Strukturen fick också beröm. Den negativa responsen berörde främst bristfälligt språk, en haltande argumentation i synnerhet i slutdelen och hur anvisningarna följts, närmast att vissa delar saknades

(som till exempel sammanfattningen).

Resultaten för de grupperade kommentarerna visar att de positiva kommentarerna övervägde (vilket uppgiftsinstruktionen också betonat) med 72 positiva kommentarer mot 33 negativa. I två kategorier var antalet negativa kommentarer högre än antalet positiva: det gällde källhanteringen och hur anvisningarna för uppgiften hade följts. I de andra kategorierna fanns betydligt fler positiva kommentarer än negativa. Studenterna verkade följa våra kulturella konventioner och var artiga, samtidigt följde de anvisningarna som betonade att kommentarerna ska vara positiva. En del studenter kunde också i på varandra följande meningar eller i samma mening ge både positiv och negativ respons om samma sak:

Jag tyckte om dina grafer och tabeller, dock tabellerna skulle kunna ha staplar där imellan numrorna så att man kan se dem bättre.

Det var uttalat i anvisningen att studenterna skulle kommentera språket, och många gjorde det – dock inte alla. Också i språkkommentarerna kunde den negativa kritiken ges förbigående, som i följande exempel:

Du har fin svenska :) Hittar inga strukturella eller andra missar. Tror du klarar dig med lite språklig finslipning (som inte märks när man läser snabbt igenom)

Först berömmar studenten den andras goda språk, och bygger på berömmet ytterligare med att koppla in strukturen. Sedan konstaterar studenten att det behövs lite finslipning men att detta behov knappt märks, vilket utgör ett smidigt sätt att säga att det trots allt fanns några språkliga frågor att åtgärda.

Studenterna följde alltså inte stödfrågorna och anvisningarna för responsgivningen. I stället gjorde de sin egen tolkning av uppgiften och de breddade kategorierna som de kommenterade. En del gav kamratrespons som kunde föras till kategorin "helt bra", medan andra gav detaljerad respons av hög kvalitet.

I mittkursutvärderingen som insamlades anonymt i Moodle ställdes en fråga om kamratresponsen: "Vad tycker du om att ge respons till dina kurskamrater och har den respons du fått hjälpt dig?". I fritextsvaren fanns olika slags svar. En del upplevde kamratresponsen som jobbig:

Känns en aning jobbigt. Inte lätt att kritisera andras arbeten.

Merparten av de 22 svaren var ändå positivt inställda eller neutrala:

Det fungerar bra och responsen har hjälpt mig.

En del skrev att de inte fått någon respons och andra skrev att den respons de fått inte hjälpt.

Jag har varken fått eller gett respons, ännu.

Har hjälpt att ge respons men inte att få.

Samtidigt som det var svårt att tvinga studenterna att läsa varandras texter och ge kommentarer var inte ens ett sänkt betyg en tillräcklig piska för de studenter som inte gav kommentarer (jfr Sadler 2012). I kursutvärderingen i slutet av kursen tyckte de flesta att det var nyttigt att ge respons men att de själva fick dåligt med respons. Det fanns också några som tyckte att det var ett onödigt moment på kursen. Sipola (2012) fann samma sak i sitt material: studenterna litade inte på den respons de fick. Studenterna som gav respons har ändå tydligt fått ut mer av kursen, vilket motsvarar det Biggs & Tang (2007) skriver om kamratgranskningens fördelar.

Lärarens respons

På samma rapporter som studenterna gav kamratrespons gav jag som lärare både allmän respons i Moodle och detaljerad respons i studenternas texter. Med den allmänna responsen i Moodle eftersträvade jag att summera responsen på texterna med tonvikt på det som var bra, men jag tog också medvetet upp områden att utveckla så att hela gruppen kunde se vad jag bedömde att borde utvecklas i vars och ens rapport. Här går jag inte i detalj igenom responsen i Moodle, utan fokuserar på den respons som jag skrev in i rapporterna som studenterna fick åter.

Jag granskade lärarresponsen i 18 rapporter av 53. Urvalet gjordes så att från varje grupp valdes de tre översta och de tre understa rapporterna (rapporterna var inte ordnade på något särskilt sätt). I fall att en rapport liknade ett textfragment valdes nästa mer fullständiga rapport i högen. På det här sättet valdes slumpmässigt sex rapporter i alla tre undervisningsgrupper.

För denna analys läste jag igenom de 18 rapporterna. Jag plockade ut

och förtecknade lärarmarkeringarna och kommentarerna. Kommentarerna kan indelas i två huvudgrupper: 1. feltyper som markerats i texten med korrekturtecken och förslag till alternativa formuleringar; 2. kommentarer med ord (verbala kommentarer). Feltyperna berör i första hand ytan (Higgins m.fl. 2002) medan de verbala kommentarerna också berör annat i texten och har som syfte att ge förbättringsförslag (t.ex. Nicol & Macfarlane-Dick 2006). De två grupperna liknar dem som Miller (1985) tar upp. Jag räknade inte antalet förekomster av feltyper eller verbala kommentarer, utan grupperade olika slags feltyper och olika slags verbala kommentarer. Jag redogör först för feltyperna och sedan för de verbala kommentarerna. De summeras i tabell 2.

Feltyperna upp gick till totalt 47 olika, och de kunde delas in i feltyper på meningsnivå och feltyper som hade med texten att göra. Feltyperna på meningsnivå berörde allt från mellanslag och interpunktion till överlånga meningar. Efter en genomgång av några rapporter tillkom det inte särskilt många nya feltyper. Med andra ord fanns det i varje rapport flera olika feltyper, och de olika rapporterna innehöll liknande feltyper.

Flera feltyper hade att göra med att studenterna inte hade använt hjälpmedlen så som handböcker, ordböcker och stavningskontroll. Andra fel kunde ha åtgärdats genom att repetera svenskans grammatikregler (t.ex. ordföljdsfel och valet av rätt bisatsinledare). Vissa fel hade studenten antagligen märkt själv om hon eller han låtit texten vila, t.ex. fel som har att göra med att ett formellt subjekt saknas eller att en sats är felkonstruerad. Feltyperna som hade med texten att göra berörde användningen av en dokumentmall och till exempel numrering eller formgivning av rubriker. Under den här kategorin har jag också fört kommentarer om styckeindelningen och formgivningen av källförteckningen.

De verbala kommentarerna, kommentarerna med ord, går precis som kamratresponserna att dela in i positiva och negativa kommentarer. De positiva kommentarerna skrevs vanligen på pärmen som en summering av hela arbetet, men en del återfinns också inne i texten. I de positiva kommentarerna nämndes bland annat "idén", "språket", "mallen", "strukturen", "källorna", "arbetet", "utredningen". Adjektiv som användes i kombination med dessa var till exempel "ok", "gott", "rätt bra", "välskrivet", "välstrukturerat", "relevant", " trovärdigt", "genomtänkt".

De verbala kommentarerna kan ses som otydliga eftersom många av dem saknar en satsstruktur, de saknar alltså verb. Det enda verbet som användes

var "fungerar". För att den formativa responsen ska leda till en bättre text och öppna upp för en dialog mellan lärare och student behöver responsen ges i hela meningar. Alternativet är att responsen med enstaka ord öppnas upp i ett responssamtal där orden ges ett större sammanhang och där problemet eller felet förklaras. (Nicol & Macfarlane-Dick 2006, Higgins m.fl. 2002.) Nedan görs en mer detaljerad genomgång av de verbala kommentarer som berör språket, källorna, rapporten och dess innehåll, strukturen och formgivningen samt textstrukturen.

I kommentarerna som gällde språket fanns anmärkningar om språkfel och slarvfel, och om att ha stavningskontrollen på. Dessutom fanns det i denna kategori anmärkningar om märkliga ordval och krångliga meningar, och uppmaningar om att kontrollera i ordböcker och andra hjälpmedel vad ett ord betyder eller hur det kan användas. Exempel på kommentarer i denna kategori är "kontrollera i Google eller Korp vilket uttryck som är vanligare", "kolla hur företaget skriver sitt namn på sin webbplats" och "se upp för särskrivningar". Trots att dessa kommentarer berör ytan är de satsliknande till sin struktur och kan därmed ses som lättare att förstå. De har också direkt samband med markeringar av feltyper med korrekturtecken.

I kommentarerna som gällde källor anmärktes hur källorna hade förtecknats och hur skribenten i sin text hade använt källor. Kommentaren kunde till exempel gälla att en webbadress skrevs i texten i stället för i källförteckningen. Detta kunde uttryckas i en direkt uppmaning: "ställ upp källorna enligt instruktionerna", dvs. en påminnelse om att använda högskolans skrivguide.

De kommentarer som berörde innehållet i rapporterna var brokiga. Här fanns kommentarer på innehållet, bland annat på kriterierna i rapporten. I kommentarerna fanns också många preciserande frågor om innehållet samt om något var eller kunde ha varit relevant för utredningen, till exempel "Motivera! Hur? Varför?" och "vad är viktigast?".

Kommentarerna om rapportens struktur och formgivning hade att göra med bilagor, om de behövs eller inte, eller om informationen i bilagorna kunde flyttas till brödtexten. Kommentarerna som berörde textstrukturen var likartade, de tog också fasta på tydligare kopplingar mellan bilder/tabeller/figurer och brödtexten.

Förutom de två huvudsakliga kategorierna användes icke-verbal förstärkning som till exempel en glad smilis för att markera att läraren var road eller skämtar, frågetecken för att visa att läraren inte förstod eller var

osäker och plustecken då läraren berömde. Det är oklart om studenterna förstod denna respons som var av mer expressiv karaktär.

Sammanfattningsvis kan sägas att det i texterna fanns mycket respons av olika slag till skribenten från läraren. Responsen rörde sig på olika nivåer men berörde främst språkliga detaljer och markerades i texten både med korrekturtecken och längre verbala kommentarer.

<i>Feltyper med markeringar i texten</i>	<i>Verbala kommentarer</i>
<ul style="list-style-type: none"> – interpunktion och slagfel (handböcker, stavningskontroll) – ordföljdsfel (grammatikregler) – ord saknas (texten borde vila) – rubriknumrering – styckeindelning – formgivning 	<ul style="list-style-type: none"> – språket (Gott språk) – källorna (hänvisning till skrivguide) – rapporten och dess innehåll (Genomtänkt arbete) – struktur och formgivning (En välskriven och välstrukturerad text) – textstruktur (koppling mellan figurer och brödtext)

Tabell 2. Sammanfattning av vilken typ av respons läraren gav.

Diskussion

I denna artikel har jag utrett hur studenter ger respons till varandra på en första version av en rapport, och hur jag som lärare ger respons på samma text. Mina analyser visade att det fanns likheter mellan den respons som studenterna gav och den respons som läraren gav på rapporterna. Både studenterna och läraren betonade språk och språkriktighet, rapportens kriterier och argument och rapportens struktur. Studenterna gick möjligen

något mer in på de specifika delarna av rapporten, så som inledning, avslutning och val av material. Lärarens kommentarer fanns dock i texten på det aktuella stället, till exempel i inledningen. Eftersom kamratgranskningen till en viss del hade styrts av lärarens förslag till punkter att granska är det naturligt att lärarens och studenternas respons tog upp samma frågor.

God respons ska enligt den universitetspedagogiska litteraturen stämma överens med lärandemålen som i sin tur kopplas till transparenta bedömningskriterier. Detta är viktigt för att studenterna under hela kursens gång ska veta vad som förväntas av dem i lärandeprocessen för att nå bra betyg, och så att all verksamhet och all respons stöder denna process. Lärandemålen för den aktuella kursen omfattade bland annat att "skriva situationsanpassade och professionella texter" och att kunna "kommunicera i skrift på rätt stilnivå och språkriktigt med hjälp av handböcker och ordböcker". Den respons som läraren gav på version 1 av rapporten berörde mer det andra lärandemålet, dvs. att ha rätt stilnivå och skriva språkriktigt. Emellertid måste en text vara skriven på rätt stilnivå och språkriktigt om den ska uppfattas som professionell. För att nå det första lärandemålet krävdes att det andra lärandemålet också hade uppfyllts. Studenterna tog i sin respons också upp om ämnet var intressant.

God respons ska också vara konstruktiv och fokusera på det positiva. I den respons som gavs av studenterna på rapport version 1 betonades detta, och i sin respons har studenterna lyft fram i första hand positiva aspekter. Lärarresponsen kretsade i hög grad kring fel och brister i texterna. Markeringarna i texten var oftare av typen "detta kunde utvecklas" än av typen "detta är bra". Eftersom ett av lärandemålen var att skriva språkriktigt är det naturligt att responsen tog fasta på det som inte var språkriktigt, och såväl lärare som studenter har reagerat på en text som skrivits utan stavningskontroll eller på annat sätt slarvigt. De studenter som hade ett gott språk fick respons på det, både av läraren och av de kamrater som granskade texten. För läraren vore det viktigt att i högre grad ta fasta på det som är bra i alla texter, och markera de partier där texten redan är situationsanpassad, professionell, kommunicerar på rätt stilnivå och språkriktigt.

För att arbetet med att ge respons av god kvalitet inte ska bli för betungande kan kamratgranskning användas. Utifrån erfarenheterna av kamratgranskning föreslår jag att kamratgranskningen kunde styras mer till exempel med ett formulär att fylla i, och inte enbart genom att visa en mall. Detta förespråkas också av tidigare forskning (bl.a. Hoel 2010). Min erfär-

enhet är att kamratgranskningen också kunde förläggas till klassrummet i stället för att göras på fritiden och i Moodle.

Ett formulär eller en bedömningsmatris kunde också användas av läraren. Då kunde responsen ges i fullständiga meningar som finns i matrisen. De uppgifter som inlämnas och får respons i Moodle kan granskas mot en bedömningsmatris som är behändig att använda. I en matris blir formuleringarna dock på en allmän nivå, och det uppstår ändå ett behov av att i en tilläggskommentar ge individuell respons för den aktuella nivån eller som en helhetsbedömning.

Denna analys av responsaktiviteter på en kurs i skriftlig kommunikation har visat vilken typ av respons som ges i kamratgranskning och av läraren. Responsen var i båda fallen styrd: kamratresponsen styrdes av granskningspunkter som läraren gett och lärarresponsen styrdes av lärandemålen och bedömningsmatrisen. Min bedömning är att såväl kamratgranskningen som lärarresponsen på denna kurs var samordnad med lärandemålen och bedömningsmatrisen. All respons tog upp till exempel språkriktighet, textstruktur och kriterier, och dessutom gavs respons på olika visuella element och formgivning. Läraren tog i högre grad upp källorna och bedömde arbetet som helhet, medan studenterna i högre grad värderade ämnet som intressant. Det denna undersökning inte svarat på är frågan om vad studenterna gör med den respons som de får. Denna fråga behöver naturligtvis utredas, för att se om, och i sådana fall på vilket sätt, studenterna utvecklas som skribenter när de ger och får respons, och gärna så att studenterna själva reflekterar över responsprocesserna.

Referenser

- Ask, Sofia, 2011. *Hållbara texter. Grunderna i formellt skrivande*. (2 uppl.). Stockholm: Liber.
- Biggs, John & Catherine Tang, 2007. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Third edition. McGrawHill: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Buyse, Kris, 2011. Effective writing tasks and feedback for the Internet Generation. *Language learning in higher education* 1 (2): 377–398.
- Bremner, Stephen, 2009. Collaborative writing: Bridging the gap between the textbook and the workplace. *English for specific purposes* 29 (2010): 121–132. Elsevier.

- Dlaska, Andrea & Christian Krekler, 2011. Evaluating and improving informal assessment in the university language classroom. *Language learning in higher education* 1 (2): 333–347.
- Ehrenberg-Sundin, Barbro, Kerstin Lundin, Åsa Wedin & Margareta Westman, 2008. *Att skriva bättre i jobbet. En basbok om brukstexter*. (4 uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.
- Ferm, Cecilia, 2007. *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. UPC-rapport 2007:4. Stockholms universitet, Universitetspedagogiskt centrum.
- Fernsten, Linda, 2006. Peer response: Helpful pedagogy or hellish event. *The WAC journal* 17: 33–41.
- Greve, Christina. u.å. *Feedback*. Tillgänglig på: <http://www.kvindeguiden.dk/default.asp?thdid=15150> Hämtad 12.3.2013.
- Hanken. u.å. *5642-2 Svenska som modersmål: Skriftlig kommunikation*. Tillgänglig på: <http://www.hanken.fi/student/StudyHandbook/Course/course/5642-2/?location=1> Hämtad 12.3.2013.
- Higgins, Richard, Peter Hartley & Alan Skelton, 2002. The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in higher education* 27 (1): 53–64.
- Hoel, Torlaug Løkensgard, 2010. *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. (Skriving ved universitet og høyskolar. övers. Sten Andersson.) Lund: Studentlitteratur.
- Miller, Carol, 1985. Commentary that works for the learning business writer. *Journal of business communication* 22 (4): 43–50. Fall 1985.
- Nicol, David & Debra Macfarlane-Dick, 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218.
- Rosenkvist, Henrik, 2010. Rätt men dåligt. Om felfria studenttexter som inte är bra. I: *Svensson och svenskan. Med sinnen känsliga för språk*. Festskrift till Jan Svensson den 24 januari 2010, red av Gunilla Byrman, Anna Gustafsson, Henrik Rahm. 269–280. Lund.
- Sadler, Royce D., 2012. Assessment, evaluation and quality assurance: implications for integrity in reporting academic achievement in higher education. *Education Inquiry* 3 (2), 201–216. June 2012.
- Sipola, Sirpa, 2012. Att ge och få kamratrespons – tänk om studiekamraten har fel? Om användning av kamratrespons vid Svenska handelshögskolan. I: *Svenskan i Finland* 13, red. av Siv Björklund, Harry Lönnroth och Nina Pilke. 191–201. Vasa.

- Smyth, Karen, 2004. The benefits of students learning about critical evaluation rather than being summatively judged. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (3): 369–378.
- Weaver, Melanie R., 2006. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (3): 379–394.

*Respons – ett stöd för lärandet
En pedagogisk analys av respons
som stöd för lärandet under en kurs
i juridik vid Helsingfors universitet*

Ellen Eftestøl-Wilhelmsson
Institutet för internationell ekonomisk rätt (KATTI),
Helsingfors universitet

Abstract: Feedback – a Tool to Support Learning. An analysis of how feedback is used as a tool to support the learning process during a course in Law at the University of Helsinki

All teachers provide continuous feedback to their students during teaching. One of the teacher's tasks is to mentor students through their studies, and to support students through their learning process. The question discussed in this article is how teachers can use feedback as a tool to support students in their learning process. The article analyses how feedback is used during a course in Law at the University of Helsinki. The article starts out by examining what characterizes good feedback. Good feedback should be supportive; the term feedback could indeed be exchanged for the more descriptive *feed forward*. Teachers should therefore keep in mind that negative feedback is worse than no feedback at all. It is all about balancing one's message. The goal is to support the students in their understanding and to enable them to move forward. Feedback should be constructive and relate to the required demands of the course taught. The students should in other words have a realistic view of the skills required and their own skills. The article discusses how this could be achieved during a course in Law where feedback is given both orally throughout the course as well as on written assignments.

Inledning

Universitetslärare ger kontinuerlig respons till sina studenter som en del av undervisningen. En av lärarens uppgifter är att handleda studenterna

genom studierna, samt att stödja studenterna i lärprocessen. En fråga som jag har blivit uppmärksam på genom mitt arbete som universitetslärare och genom mina studier i universitetspedagogik, är vad som kännetecknar god respons och hur man undviker att ge respons som inte stöder studenten i sitt lärande, eller som kanske rent av är negativ och fungerar destruktivt för lärprocessen.

Syftet med den här artikeln är att komma närmare svaret på denna fråga. Jag har valt att analysera frågan i två steg. Först genom att undersöka begreppet respons från ett teoretiskt och pedagogiskt perspektiv. Därefter tillämpar jag teorin genom att utreda hur respons används, och skulle kunna användas, i den egna undervisningen. I studien ingår en reflektion över *vad respons är eller bör vara, samt en översikt över olika former av respons*. Därefter analyseras *hur* respons kan integreras i den egna undervisningen för att stödja lärandet. Till slut görs en sammanfattande analys av min studie. Först beskriver jag dock den kurs på vilken jag ämnar tillämpa den fördjupade kunskapen om respons.

Kursen *International Trade and Transport*

Jag tar utgångspunkt i kursen *International Trade and Transport* som jag håller för studenter på magisternivå inom ramen för juridiska fakultetens engelskspråkiga *Master in Business Law Program*. Reflektionerna i artikeln är dock av allmän karaktär och kan tillämpas inom all universitetsundervisning som innehåller någon form av respons. Kursen *International Trade and Transport* består av två moduler, den ena delen behandlar avtal som gäller internationella köp, medan den andra delen koncentrerar sig på avtal som ingås för att transportera gods från avsändaren till mottagaren. Jag ansvarar för hela kursen, men undervisar enbart den senare delen som handlar om transportavtal. Kursen vänder sig till studenter på fördjupad nivå. De förväntas känna till juridiska metoder och ha grundläggande förståelse för frågor som uppstår i internationella avtalsförhållanden. Kursen är uppbyggd enligt principerna för konstruktivt samordnad undervisning (Biggs & Tang 2011), där hela den pedagogiska formen – undervisning, läraaktiviteter och examination – är samordnade och riktas mot kursens lärandemål. (Biggs & Tang 2011). Under kursen arbetar studenterna i grupp med olika praktiska uppgifter som sedan behandlas gemensamt. I kursen ingår även

en skriftlig uppgift. Den uppgift studenterna ska göra under kursen är uppbyggd på samma sätt och är av samma svårighetsgrad som den avslutande examinationsuppgiften. Problembaserad lärande (PBL) används som undervisningsform i kursen, även om det ingår enstaka traditionella föreläsningar. Detta medför att studenterna arbetar mycket i grupp. Alla frågor diskuteras dock också gemensamt under min ledning.

Vid juridiska fakulteten undervisas vissa mindre ämnen i block. Jag har valt att inleda kursen med en introduktionsföreläsning där studenterna delas in i grupper. Studenternas internationella bakgrund gör att gruppens sammansättning är mycket heterogen, vilket ställer krav inte bara på innehållet i undervisningen, utan också på hur kommunikationen med och mellan studenterna äger rum. För det mesta kretsar undervisningen kring hur man kan lösa olika rättsliga tvister samt hur man kan analysera rättsfall. Utmaningen för mig är att vara öppen för olika sätt att argumentera så att studenterna vågar diskutera, samtidigt som jag ser till att argumentationen är hållbar ur en juridisk synvinkel.

I och med att studenterna arbetar mycket i grupp kommer en stor del av den respons de får också från medstudenter. Detta gäller även den skriftliga uppgiften som är att ta reda på vilka transportkonventioner studenternas respektive hemländer är delaktiga i och på vilket sätt dessa konventioner är implementerade i de olika länderna. Det skriftliga grupparbetet utvärderas av mig, och jag ger respons på arbetet inför den slutliga inlämningen. Om arbetet godkänns får varje gruppmedlem extra poäng i tentamen. Jag förutsätter dock att denna är godkänd också utan tilläggs-poäng från grupparbetet. Den pedagogiska tanken är att studenterna lär sig om olika rättssystem samtidigt som de tvingas ta ansvar för att alla i gruppen deltar. Grupparbetet är frivilligt. Om någon inte deltar i grupparbetet, bedöms gruppen utan denna person som då inte får grupparbetet godkänt som del av det slutliga vitsordet.

Vad är god respons?

Inom pedagogiken används begreppen feedback, respons och bedömning lite överlappande. Alla dessa begrepp syftar på den kommunikation som försiggår i relation till den läroprocess som ständigt pågår inom en utbildningsinstitution, så som till exempel Helsingfors universitet. Den respons

som kommuniceras mellan de olika deltagarna påverkar på olika sätt de läroprocesser som äger rum (Ferm 2006). Respons kan med andra ord ses som något brett, som ges av alla aktörer – mellan studenter, och mellan lärare och studenter. En lärare har ansvaret för sin egen respons, men också för hur han eller hon handleder studenter i att ge respons till varandra.

God respons bör stöda studentens lärande. På engelska används ofta begreppet *scaffolding*, för respons som stöder studentens lärande. Begreppet syftar på hur en byggnadsställning har till uppgift att stöda en byggnad som är under produktion och som tas bort då byggnaden är färdig och inte längre behöver stöd (Ferm 2006). Inom pedagogisk teori används *scaffolding* som en metafor för den form av respons som ger studenten intellektuellt stöd för att utveckla sitt lärande. På svenska används begreppet stötning (Säljö 2000). Man kan säga att respons är något som har som syfte att förbättra och accelerera lärandet eller rentav att stöda studenterna i att bli *self-regulated learners*. Self-regulated learning har definierats som:

an active constructive process whereby learners set goals for their learning and monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features of the environment. (Nicole & Macfarlane-Dick 2006).

På svenska kunde man använda begreppet självreglerat lärande (Silén 2000). Det har visat sig att studenter som själva tar ansvar för sitt lärande uppnår bättre akademiska resultat än sina mera passiva kolleger (Zimmerman 1990).

Respons är ett viktigt pedagogiskt redskap vars syfte är att stöda studentens lärande. I dag används även begreppet *feed forward* – för att få fram att syftet med responsen är att ”mottagaren skall ha möjlighet att skapa mening och att föra sitt arbete vidare” (Ferm 2006). Definitionen visar på den arbetsfördelning som finns mellan en lärare och hans eller hennes elev: Läraren hjälper till att skapa en möjlighet, men det är studenten själv som måste skapa mening (förståelse) och föra arbetet vidare.

Den respons en lärare ger kan delas in i två huvudkategorier: formativ och summativ respons. Med summativ respons syftar man på den bedömning som gäller ett inlärningsresultat, till exempel om en student har klarat av en tentamen eller en annan uppgift som krävs för att han eller hon ska kunna gå vidare eller avsluta sina studier. Denna form av bedömning eller respons är av en lite annan karaktär än bedömningen av studentens fram-

steg under lärprocessen och som läraren kontinuerligt ger, antingen medvetet eller omedvetet, dvs. den formativa bedömningen. Det är den senare formen av bedömning eller respons som behandlas nedan och som har stor effekt på studentens lärande.

Olika typer av formativ respons

Det finns också andra sätt att kategorisera respons. Det finns t.ex. olika typer av formativ respons. I teorin används begrepp som *extrinsic* (yttre) och *intrinsic* (inre respons) (Laurillard 2002, Ferm 2006). Den yttre responsen ges av en annan person, ofta av en lärare till en student. Avsikten är att responsen ska leda till handling eller ökad förståelse från studentens sida. Med den inre responsen menas hur en person så att säga "av sig själv" reagerar på yttre handlingar. Den inre responsen är på ett sätt en dold respons, då den inte ges av en annan person, men syftar på det som händer när en student ombeds lösa en uppgift. Hur studenten upplever att hon eller han bemästrar denna uppgift, orsakar ofta känslor som kan definieras som en inre respons. När studenten lyckas, t.ex. med ett experiment, ger detta upphov till positiv respons som för studentens lärande vidare. Det är emellertid viktigt att läraren utmanar studenten på en lagom nivå. Om uppgiften upplevs som för lätt, blir den positiva effekten inte lika stark (Ferm 2006).

När det gäller yttre respons, kan denna delas in i tre kvalitativt olika former av respons: *positivt förstärkande*, *föreskrivande* och *problematiserande*. Den positivt förstärkande responsen tar fasta på det som är bra med studentens prestation. Den föreskrivande responsen innebär att läraren visar hur arbetet ska göras för att målet ska nås, medan den problematiserande responsen erbjuder flera olika handlingsalternativ för studenten. Indelningen är intressant därför att den beskriver hur olika former av respons fungerar. De flesta lärare tillämpar säkert alla tre former i någon mån när han eller hon ger respons t.ex. på ett skriftligt arbete. Det är emellertid viktigt att vara medveten om att dessa olika former av respons har olika konsekvenser. Målsättningen med respons är som nämnts ovan: att "mottagaren ska ha möjlighet att skapa mening och att föra sitt arbete vidare". Alltför hög grad av *föreskrivande respons* kan till och med motarbeta detta. Om läraren visar hur en viss uppgift ska göras kan det leda till att kreati-

viteten kvävs. Ställvis kan en förevisande respons till en viss grad vara nödvändig, om studenten är inne på fel spår, och måste ledas tillbaka till huvudspåret. *Problematiserande respons* kräver å sin sida att studenten redan har nått en viss nivå i sitt lärande och sin förståelse inom just det ämnesområdet. Det är inte meningen att responsen ska göra studenten förvirrad. När det gäller den *positivt förstärkande* responsen bör läraren här agera på samma sätt som när han eller hon ger uppgifter till studenten. Om studenten känner att han/hon lyckas med uppgiften ger detta en positiv känsla som sporrar till vidare arbete. Detta gäller dock bara om studenten upplever att han eller hon måste anstränga sig för att lösa uppgiften – den måste således vara på en lämplig nivå (Ferm 2006).

Det är med andra ord de handlingar som har lett studenten till målet som ska stimuleras, inte enbart det att studenten har nått målet. Om studenten upplever att målet är för lätt, motiverar det inte studenten till vidare lärande. *Den positivt förstärkande responsen* måste med andra ord vara klart motiverad, så att studenten förstår vad i arbetet som var bra. Respons kan med andra ord också ses som information om studentens position i relation till vissa akademiska mål eller kriterier (Nicole & MacFarlane-Dick 2006).

Respons som stöd för lärandet

Respons är ett av flera verktyg som kan användas för att stöda studenten i hans eller hennes lärande. Forskning visar att respons leder till signifikanta förbättringar i lärande på alla områden och på alla nivåer (Black & William 1998, Nicole & MacFarlane-Dick 2006). En fråga som blir aktuell är dock på vilket sätt respons kan användas för att bäst stöda studenternas lärande. Den traditionella synen har varit att det är universitetsläraren som kontrollerar och svarar för att studenten får relevant respons. Detta är dock en utgångspunkt som håller på att förändras i linje med den allmänna förändringen i synen på förhållandet mellan undervisning och lärande. Nuförtiden betonas *studenternas eget ansvar för lärandet* (Lea, Stephenson & Troy 2003). Det har dock noterats att denna utveckling inte har varit lika snabb när det gäller respons. Respons styrs och kontrolleras fortfarande i hög grad av läraren. Hur respons ges är också formad av denna syn: respons ses normalt som något som överförs från läraren till studenten.

Lärare överför kunskande om vad som är fel och rätt i studenternas akademiska arbete, betonar vad som är starkt och svagt och studenterna, å sin sida, använder denna information till att göra de ändringar som behövs för att nå de uppställda målen. Detta traditionella sätt kan kritiserar på olika grunder.

För det första; om formativ respons uteslutande ges av läraren är det svårt för studenterna att se hur de kan utveckla självregleringen av sitt lärande, vilket är ett centralt mål. För det andra; respons från läraren ges oftast på en prestation och inte på en process. Det går snabbt för studenten att korrigera arbetet enligt direktiven, men studenten kommer att gå miste om den komplexa process som ligger bakom informationen. Det är inte alltid svaret som är det centrala, utan *hur* man kommit fram till en viss lösning. Ett tredje problem är att resultatet kan bli att responsen inte når studenternas tankeprocesser; responsen samverkar inte med studenternas motivation och övertygelse, dvs. läraren och studenten kommunicerar förbi och inte med varandra. Som ett fjärde problem kan nämnas att de flesta universitetslärare i dag är överarbetade på grund av ett ökat antal studenter. Ett sätt att hantera detta problem är enligt forskare att tänka om gällande vad respons är och vem som bör ge denna. Studenterna bör ges möjlighet att ge varandra respons (Nicole & MacFarlane-Dick 2006).

Hur respons kan integreras i den egna undervisningen

Frågan är således om den respons som ges under kursen *Trade and Transport* möter de pedagogiska krav på god respons som beskrivits ovan. Den respons som ges under kursen analyseras med utgångspunkt i sju principer för god respons som har identifierats inom forskningen, uttryckligen för att stöda lärare i användningen av respons (Nicole & MacFarlane-Dick 2006).

God respons ska:

1. klargöra vad en god prestation är (mål, kriterier, förväntad standard)
2. göra det lättare för studenten att utveckla sin självbedömning

3. ge kvalitativ information till studenterna om deras lärande
4. uppmuntra till dialog om lärandet
5. uppmuntra studenterna och stärka deras självförtroende
6. minska klyftan mellan den nuvarande och den önskade prestationsnivån
7. ge information till lärare som kan hjälpa denna att utforma lärandet.

Det första kriteriet för god respons är att *studenterna vet vilka mål läraren har för deras lärande och att det finns ett samband mellan detta mål och deras egna lärandemål (1)*. Utmaningen är således hur kursens målsättningar ska förmedlas till studenten. I min kurs ingår en relativt klar beskrivning av lärandemålen (bilaga 1). Forskning visar dock att en beskrivning inte alltid är tillräckligt för att studenterna ska kunna förstå den fulla innebörden av målen (York 2003). I tillägg till skrivna (och muntliga) förklaringar behövs exempel som konkretiserar de mer abstrakta målen.

Lärandemålen för kursen *International Trade and Transport* är att studenterna ska förstå hur transportkonventioner integreras i olika rättssystem samt vilka huvudreglerna i dessa konventioner är. Själva undervisningen kretsar kring dessa problem: Studenterna ska lämna in ett grupparbete om vilka konventioner som är tillämpliga. Grupperna får lämna in ett utkast som jag kommenterar under kursens gång. Efter detta arbetar vi med innehållet, dvs. huvudreglerna i konventionerna genom att lösa uppgifter och analysera rättsfall. Dessa uppgifter speglar i hög grad vad som förväntas av studenterna i tentamen.

Under kursen skulle jag emellertid kunna informera studenterna mer om sambandet mellan kursuppgifterna och tentkraven både inledningsvis och under kursens gång. I kursinformationen borde ingå en närmare beskrivning av de uppgifter studenterna gör under kursens gång, samt en beskrivning av vad jag förväntar mig inte bara av resultat, men också när det gäller arbetssätt. Jag förväntar mig t.ex. ett aktivt grupparbete där grupperna möts utanför lektionerna. Denna information bör inte bara ges skriftlig utan dessutom upprepas muntligt när de olika uppgifterna delas ut.

Genom att fokusera på hur grupperna borde samarbeta under kursens gång, skulle jag dels få studenterna att bli medvetna om lärandemålen konkreta innebörd, samtidigt som jag skulle kunna övertyga dem om värdet av att ge respons till varandra och hur detta utvecklar deras förmåga

att utvärdera sitt eget arbete. Detta uppfyller det andra kriteriet för god respons; *att responsen gör det lättare för studenten att utveckla sin självbedömning* (2). Genom att granska om gruppmedlemmarnas prestationer uppfyller lärandemålen, blir studenterna medvetna om vad dessa mål innebär, och i och med detta kan de få en bättre förståelse för om deras egen prestation uppfyller kraven. Detta betyder dock att jag borde avsätta en liten stund för gemensam diskussion om respons i gruppen, och att jag också tar del av den respons studenterna ger åt varandra. En idé här kan vara att be studenterna skriva ned hur de tycker att respons ska ges, och sedan diskutera detta med studenterna (Zvacek 2012). En annan möjlighet är att ge studenterna en modell som de kan använda vid bedömning av varandras arbeten (Forssén 2012).

Trots att studenterna involveras i utvärderingen av inlämningsuppgiften, bör läraren fortfarande ge respons på de olika gruppernas arbeten. Enligt det tredje kriteriet för god respons *bör en lärare ge kvalitativ information till studenterna om deras lärande* (3). Det räcker då förstås inte med att skriva ner några punkter i studentens arbete. För att responsen ska fungera som ett stöd för lärandet, måste studenterna förstå den respons som ges. Detta är dock tyvärr inte alltid fallet (Hyland 2000). Responsen måste därför vara positivt förstärkande (Weaver 2006). Viktigast av allt är dock att responsen är positiv. Forskare gör gällande att respons som bara fokuserar på det som är fel, är mindre nyttig än ingen respons alls (Pettersson 2010).

Jag strävar själv alltid efter att kombinera positivt förstärkande respons med problematiserande respons om behov finns. Efter att ha gett beröm kan man vid behov informera studenterna om olika problem i den skrivna texten t.ex. genom att skriva: *"detta förstod jag inte riktigt"*. Om det framgår av texten att studenten inte har förstått vad frågan är, kan man ge exempel på olika alternativa lösningar: *"menade du A eller B, eller något helt annat"*. Eller om studenten inte har svarat på frågan, kan man be om svar: *"på vilket sätt gäller CMR i Frankrike, finns det utfyllande lagstiftning?"* Rent föreskrivande respons ger jag sällan. Inom juridik behövs sådan respons i mycket liten grad. De flesta frågor är öppna, och det är sättet att argumentera som är det viktiga.

För att en student ska ha nytta av responsen är det viktigt att läraren inte nöjer sig med att ha gett studenten respons, utan studenten måste aktivt ta del i processen genom att motta och bearbeta responsen. Studier visar att om vitsord ges samtidigt med responsen, tenderar studenterna att

negligera responsen (Gibbs & Simpson 2004). Formativ respons som ges under lärandeprocessen har bäst effekt. För att vara säker på att ett aktivt mottagande äger rum kan läraren t.ex. öppna för en *dialog kring lärandet*. Detta reflekterar också det fjärde kriteriet för god respons (4). Studenterna borde få möjlighet att diskutera responsen. Detta kan göras individuellt men också i grupper. Om studenterna ger varandra respons underlättas situationen för läraren samtidigt som studenterna genom att läsa andras arbeten får respons som kan vara användbar i det egna arbetet (Perera, Lee, Win, Perera & Wijesuriya 2008).

I min kurs har jag tillsvidare inte lagt in ett tillfälle där vi konkret diskuterar de *skriftliga inlämningsuppgifter* som studenterna har fått. Jag har talat om uppgifterna muntligt i allmänna drag, men utan att gå igenom det inlämnade arbetet. Den konkreta responsen har varit skriftlig och enkelriktad. Detta kan dock lätt ändras genom att läraren lägger in ett extra undervisningstillfälle med inlämningsuppgiften som tema. Studenterna kan då också ge varandra respons, och därmed kanske få ett mer aktivt förhållande till den respons de själva mottar. När det gäller de *muntliga grupparbetena*, får studenterna respons på sina arbeten kontinuerlig via klassrumsdiskussionen.

Ett viktigt kriterium för god respons är att kunna *uppmuntra studenterna och stärka deras självförtroende* (5). Det betyder att man måste vara ytterst försiktig så att man som lärare inte ger studenterna en känsla av att de misslyckats. Om ett arbete inte godkänns eller om läraren ger alltför negativ kritik, kan detta uppfattas som en avvisning inte bara av arbetet, utan av också av studenten själv, något som kan leda till att studenten drar sig undan lärsituationen för att undvika att bli ännu mer förödmjukad (Higgins 2000). För att undvika dylika situationer bör man diskutera med studenterna vad syftet med responsen är och alltid ge studenterna en möjlighet att korrigera sitt arbete efter att han eller hon har fått konstruktiv respons. På kursen *International Trade and Transport* ges studenterna en möjlighet att bearbeta den respons de har fått av mig och varandra innan de lämnar in en slutlig version av arbetet.

Studenterna får alltså en möjlighet att svara på den respons som getts. Ett av målen med respons är ju att *minska klyftan mellan den nuvarande och den önskade prestationsnivån* (6). Min erfarenhet visar att prestationsnivån stiger avsevärt efter att studenterna har fått bearbeta responsen. Jag tar detta

som ett tecken på att metoden med att ge positiv och problematiserande respons har varit bra och att sättet att ge respons på under kursen *International Trade and Transport* överensstämmer med de rekommendationer som ges i pedagogisk litteratur (t.ex. Weaver 2006). Genom att läsa och bedöma studenternas skriftliga hemuppgifter, *får en lärare värdefull information om studenternas lärande* (7). Detta gör det möjligt att anpassa undervisningen till en nivå som de flesta kan ha nytta av. Lärarens uppfattning om nivån i gruppen, utan att ha läst skriftliga arbeten, kan ofta vara felaktig eller snedvriden. T.ex. ser läraren enbart de starkare eller modigare studenterna, dvs. de som vågar ta ordet i klassen, trots en god stämning och trots ett intensivt grupparbete. Hemuppgifterna är en viktig informationskälla för läraren och ett bra komplement till den uppfattning som läraren får av studenterna under kursen. Detta gäller i synnerhet de mera tystlåtna studenterna. Skriftliga uppgifter kan med fördel ges till studenterna under hela kursens gång för att läraren ska få information om vad samtliga studenter har lärt sig – också de som är mindre aktiva under föreläsningarna.

Sammanfattande analys av respons som ett stöd för lärandet

En genomgående fråga som diskuterats ovan har varit vad som kännetecknar god respons och hur en universitetslärare, med pressad tidtabell, bör sätta in resurserna för att på bästa möjliga och mest effektiva sätt, kunna handleda studenterna.

Respons ges för att förbättra och fördjupa lärandet. Respons eller feedback, kallas också för *feed forward* – för att få fram att målet är att mottagaren ska ha möjlighet att skapa mening och att föra sitt arbete vidare. En fundamental förutsättning för att respons ska kunna fungera som ett stöd för mottagaren är att responsen uppmuntrar och stärker studentens självförtroende. Detta är ett faktum som inte kan betonas tillräckligt starkt. Respons som bara fokuserar på det som är fel, är mindre nyttig än ingen respons alls. Under kursens gång är det alltså mycket viktigt att läraren ser till att vara konstruktiv och uppmuntrande i den respons som ges. Det är dock viktigt att också studenterna inser vikten av att ge konstruktiv respons. Här måste grupperna handledas i hurudan respons de kan ge till

varandra t.ex. genom att läraren ber att studenterna ger varandra positivt formulerade kommentarer på olika arbeten.

När man väl har slagit fast att responsen måste vara uppmuntrande och positiv, måste man emellertid också ta fasta på andra principer för god respons. Det är t.ex. viktigt att studenterna förstår responsen och responsens syfte, att responsen är kopplad till lärandemålen och att studenterna får korrigera sin uppfattning eller sitt arbete efter att responsen är given. Responsen får dock inte vara föreskrivande. Det är viktigt att studenten själv bemästrar sina studier. Detta stärker också studenternas inre respons och ger studenten en känsla av att han eller hon behärskar sitt ämne. Det är viktigt att komma ihåg att kraven på god respons inte bara gäller den skriftliga uppgiften, utan också den muntliga respons som ges på arbetet som görs i grupperna.

En betydelsefull poäng är att läraren inte bör spara responsgivningen till slutet av en kurs för att kolla om studenterna har lärt sig något under kursens gång. Tvärtom bör responsen ges så tidigt som möjligt för att stöda studenterna i deras lärprocess. Om man t.ex. låter studenterna lämna in skriftliga uppgifter i början av kursen, får läraren nyttig information om studenternas utgångsläge. Det är då lättare för läraren att hitta rätt nivå för undervisningen. Skriftliga uppgifter kan användas mera aktivt för att få information om studenternas förhandskunskaper. Ett sätt är att be studenterna lämna in ett första utkast av inlämningsuppgiften innan kursen börjar. Då skulle studenterna också "tvingas" bekanta sig med ämnesområdet innan kursen börjar.

Det kan kännas betungande för överarbetade universitetslärare om de får in väldigt många arbeten som ska korrigeras. Pedagogiska forskare understöder därför en praxis där studenterna ger respons till varandra, så kallad kamratrespons. Genom att använda sig av detta verktyg, kan läraren minimera sitt eget arbete på ett konstruktivt sätt. I kursen *International Trade and Transport* arbetar studenterna mycket i grupp och handleder varandra. Detta arbetssätt kan med fördel fortsätta, men med större inslag av skriftliga uppgifter som de ger respons på till varandra, under handledning av läraren.

Referenser

- Biggs, J. & C. Tang, 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press 2011.
- Black, P. & D. William, 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1): 7–74.
- Ferm, C., 2006. *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. UPC-rapport 2007: 4. Stockholms universitet, universitetspedagogiskt centrum http://www.su.se/polopoly_fs/1.10975.1295532830!/menu/standard/file/UPCrapport_2007_4_Respons.pdf.
- Forssén, Å., 2012. "Den var väl bra!" Hur du utvecklar dina elever i att kunna ge och ta emot respons. Pedagog Stockholm <http://www.pedagogstockholm.se/sok/?q=den+var+v%c3%a4l+bra&uaid=F32F64AECA5002BD2A9A5D8F7D6DFF9C:3132382E3231342E37372E3537:5246708249963664154>. Hämtad 4.12.2013.
- Gibbs, G. & C. Simpson, 2004. Conditions Under Which Assessment Support Students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 2004–05: 3–31.
- Higgins, R., 2000. "Be more critical!": Rethinking Assessment Feedback. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001548.htm>. Hämtad 4.12.2013.
- Hyland, F., 2000. ESL writers and feedback: giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1): 33–54
- Laurillard, D., 2002. *Rethinking university thinking: a conversational framework for the effective use of learning technologies* (2nd edn). London: RoutledgeFalmer.
- Lea, S.J., D. Stephenson & J. Troy, 2003. Higher education students' attitude to studentcentred learning: beyond "educational bulimia". *Studies in Higher Education* 28 (3): 321–334.
- Nicole, D. & D. Macfarlane-Dick, 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218.
- Perera J., N. Lee, K. Win, J. Perera & L. Wijesuriya, 2008. Formative feedback to students: The mismatch between staff perceptions and student expectations. *Medical Teacher* 30 (4): 395–399.

- Petterson, A., 2010. Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I: *Bedömning för lärande. Forskning om Undervisning och Lärande*, nr 3, 2010. 6–18.
- Silén, C., 2000. Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande. *Linköping Studies in Education and Psychology*, 2000 ISSN 1102-7517; 73. 299 p. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:24135/FULLTEXT01.pdf>. Hämtad 4.12.2013.
- Säljö, R., 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Weaver, M.R., 2006. Do students value feedback? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (3): 379–394.
- York, M., 2003. Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education* 45: 477–501.
- Zimmerman, B. J., 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1): 3–17.
- Zvacek, S. M., 2012. *What Can I Do to Assist My Students to Become Self-regulated Learners?* http://primus.archimedes.ee/conference2013/25/Self-reg%20Learning_Susan%20Zvacek.pdf. Hämtad 4.12.2013.

Bilaga 1

Kursbeskrivning av kursen *International Trade and Transport*

The objective of the course

The objective of the course is to provide the students with good understanding of the rules for international sales and international carriage of goods.

International sales and international transport are linked to each other as a transport agreement normally is necessary to perform the obligations of an international sales contract.

The course will provide the students with good knowledge of the basic rules of international sale of goods (CISG) and the documents related thereto (i.a. Letters of Credit). Also the INCOTERMS will be presented.

Furthermore the course offers a thorough introduction to international

transport law, with a main focus on international carriage of goods by sea and road as well as multimodal transport. The overall aim is to provide the students with good understanding of the international legal regimes operable as well as their implementation in the Finnish and Nordic legal systems. This will enable the students to determine the legal status of the conventions also in other jurisdictions.

Learning outcome: The objective of the course is to enable the students to:

- Present the fundamental rules on international sales and transport law and demonstrate an understanding of the background of the rules.
- Identify relevant sales and transport law problems and legal arguments on the basis of complex material.
- Place specific problems in the sales and transport law framework in a way that demonstrates an understanding of the rules.
- Analyze complex problems within sales and transport law, argue in favor of various solutions, suggest different solutions and make a critical assessment

Respons som en form av handledning på en nätbaserad kurs i svensk grammatik

Katja Peltola

Centret för språk och affärskommunikation,
Svenska handelshögskolan – Hanken

Abstract: Feedback system on an online course in Swedish grammar

The article discusses the role of feedback in online courses. In courses where the teacher and the students do not meet face-to-face in class, the role of feedback becomes emphasised. When planning an online course, it is important to consider when feedback should best be provided and how it should be formulated. Equally important is the question of who should provide feedback during the course. The article describes the feedback system in an online course in Swedish grammar. The system is based on computer-based feedback, where students give feedback to each other and feedback that is provided by the teacher. The results of the system have been mostly positive and the students feel that feedback given several times during the course is supporting their learning. They also find it useful that they are asked to give feedback to their peers as this makes them study harder themselves and therefore leads to deeper learning. Interestingly, the students seem to value higher the possibility to give feedback to their peers than receiving feedback from them.

Inledning

Handledning är en viktig del av undervisning och lärande. Inom högskolestudier brukar handledning associeras med skrivprocesser där läraren handleder sina studenter genom att ge antingen muntlig eller skriftlig respons på det som de har skrivit. Handledning förekommer dock i flera olika former. Handledning ges nämligen inte enbart i direkta diskussioner läraren och studenten emellan utan den kan också förekomma i mer osynliga former, bl.a. i form av övningar och uppgifter som läraren ger och som för studenterna framåt i lärprocessen. Den förekommer också i form av den respons som studenten får på sitt arbete. Vissa handledningsformer är allt-

så mer eller mindre inbyggda i själva undervisningen och därför uppfattas de kanske inte av studenterna som handledning.

I denna artikel kommer jag att diskutera bara en form av handledning, nämligen respons, och närmare bestämt respons inom ramen för nätbaserad undervisning. Speciellt på nätbaserade kurser där studenten inte har direkt kontakt med läraren eller kurskamraterna har responsen en betydelsefull roll. Kursen som jag här använder som exempel är en nätbaserad repetitionskurs i svensk grammatik. Den är avsedd för studenter vid Hanken som vill ha mer övning i grammatik. Kursens teman är valda på basis av texter som studenter skrivit på tidigare skrivkurser i svenska. De valda temana är sådana som har visat sig vara de mest problematiska för studenterna. Kursen har ännu inte erbjödits till studenter utan är under utveckling.

Jag ska först kort redogöra för tidigare forskning om respons och dess betydelse i högre utbildning. Därefter presenterar jag den nätbaserade kurs som är under planering och hur jag har planerat att använda och utnyttja respons på den.

Responsens olika sidor

Respons är ett viktigt verktyg för lärandet (se t.ex. Vollmeyer & Rheinberg 2005, Weaver 2006). En del forskare, bl.a. Hattie & Timperley (2007: 102) konstaterar till och med att respons är en av de faktorer som starkast påverkar lärandet. De påpekar också att responsen kan påverka studenten och dennes studiemotivation på ett negativt sätt, t.ex. om studenten inte förstår responsen eller om hon eller han förstår den på fel sätt.

Enligt Price, Handley & Millar (2011: 880) finns det ingen entydig definition av begreppet *respons*, varken inom det pedagogiska teorifältet eller i praktiken. Olika forskare brukar definiera begreppet på något olika sätt, beroende på hur och för vilket ändamål de själva använder det. Nicol & Macfarlane-Dick (2006: 200) definierar respons på följande sätt:

Feedback is information about how the student's present state (of learning and performance) relates to these goals and standards.

Hattie & Timperley (2007: 81) för sin del definierar begreppet så här:

Feedback is [...] information provided by an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspect of one's performance or understanding.

Nicol & Macfarlane-Dick betonar kopplingen mellan respons och uppsatta lärandemål. De konstaterar att de mål som individen har ställt upp för sig själv inte nödvändigtvis behöver vara desamma som kursens lärandemål. Medan det i Nicol & Macfarlane-Dicks definition förblir otydligt vem som kan eller förväntas ge respons ger Hattie & Timperley flera exempel på var eller av vilka man kan få respons. Lärarens respons är troligen mer baserad på studentens prestation medan till exempel den slags respons en bok kan ge är mera faktabaserad, t.ex. i form av facit till övningar. Man kan med andra ord använda boken bl.a. för att få respons på om man har uppfattat någon sak rätt eller inte.

Oberoende av responsens syfte är det i undervisningskontexten vanligen frågan om feedback på någons arbete, antingen studentens eller lärarens. Det är alltså inte enbart frågan om att läraren ger feedback på studentens arbete utan också om att studenterna ger feedback till varandra eller till läraren. I respons ingår också vanligen en förväntan om att den som får den reagerar på den på ett eller annat sätt. För studentens del kan detta ske till exempel i form av ökad motivation eller bättre förståelse för det studerade temat. Responsen sker i dialog mellan den som ger den och den som får den. Den information som byts mellan de två parterna tolkas alltid utgående från mottagarens förhandskunskaper och erfarenheter vilket innebär att den som ger respons och den som får den kan förstå samma innehåll på olika sätt. Också det sätt på vilket responsgivaren uttrycker sig spelar en viktig roll eftersom innehållet kan förstås på olika sätt beroende på hur det förmedlas. (Price m.fl. 2011: 880–881)

Respons som stöd för självreglering av lärandet

Respons spelar således en viktig roll i lärandet. Nicol & Macfarlane-Dick (2006: 199–200) konstaterar att responsen kan hjälpa studenter att ta mera ansvar för sitt eget lärande vilket sedan leder till att de blir bättre på självreglering. Detta innebär dels att de lär sig att ta mera ansvar för sitt eget lärande, dels att de lär sig att utnyttja den respons de får för att nå sina

mål. Enligt Nevgi & Tirri (2003: 39) måste studenten vara bra på självreglering för att kunna studera aktivt och planerligt på en nätbaserad kurs.

Även Quinton & Smallbone (2010: 128) påpekar att studenterna borde uppmuntras till att själva aktivt reflektera över sitt lärande. För att kunna använda reflektion som en effektiv strategi för lärande måste studenten först lära sig att evaluera sitt eget lärande. Det är viktigt att studenten själv förstår vad han eller hon redan kan och vad som måste jobbas vidare på. Vid denna slags förståelse är det frågan om metakognition (se t.ex. Tynjälä 1999: 114–115). Med hjälp av denna förståelse är det möjligt att fundera på hur studenten kunde förbättra sitt kunnande inom de områden där han eller hon känner sig osäker. Med konkreta planer är det lättare att hitta vägar som leder till de slutresultat studenten vill nå. Självreglerande studenter anses vara mer effektiva i sitt lärande eftersom aktivt lärande genom självreflektion har en tendens att leda till djuplärande (Quinton & Smallbone 2010: 126, Nicol & Macfarlane-Dick 2006: 205). Vid djuplärande är det inte enbart frågan om att lära sig nya saker utan också om att använda det som man redan kan och kunna koppla ihop det nya med det gamla (Biggs 2003: 75–76). Ett problem som Nicol & Macfarlane-Dick (2006: 215) lyfter fram när det gäller självreglering är att samtidigt som man under de senaste åren har börjat lägga alltmer vikt vid studenters eget ansvar för sitt lärande har det inte erbjudits möjligheter att utveckla sin självreglering. Det är dock viktigt att studenterna erbjuds sådana möjligheter om man vill ha mer självreglerande studenter.

Vollmeyer & Rheinberg (2005) har studerat hur respons kan förändra studenters studiestrategier, studiemotivation och resultat på sluttentamen. Deras resultat visar att respons faktiskt spelar en viktig roll för lärandet eftersom den kan öka eller minska studiemotivationen, ge information om nivån som studenten kunskapsmässigt befinner sig på samt leda till att studenten använder bättre studiestrategier. Ett intressant resultat i Vollmeyer & Rheinbergs undersökning är att bara det att studenten vet att det kommer att ges respons på kursen verkar leda till högre motivation och bättre studiestrategier.

Summativ och formativ respons

Respons kan ges av olika aktörer och på olika sätt. En viktig faktor är också i vilket skede av kursen respons ges. På många universitetskurser används summativ respons. Med summativ respons menas att läraren utvärderar studentens utveckling och kunskapsnivå först efter att kursen tagit slut. Weaver (2006: 391) konstaterar att den här typen av respons sällan stöder lärandet eller hjälper studenter att höja sin kunskapsnivå. Många studenter upplever att den respons som ges efter kursens slut inte har någon inverkan på deras lärande. Den kommer helt enkelt för sent (Weaver 2006: 382). Ett annat problem med summativ respons är att få studenter efter avslutad kurs är intresserade av att få respons på sina prestationer. Formativ respons i sin tur har som mål att stöda och hjälpa studenterna att utveckla sina kunskaper (Weaver 2006: 382). Smyth (2004: 373) nämner respons som den mest effektiva formen av formativ evaluering. Enligt henne (2004: 370) ska responsen kopplas till kursens lärandemål – oberoende av vilken form av formativ evaluering som används. Läraren bör också hjälpa studenterna att förbereda sig för den eventuella summativa evalueringen vid kursens slut.

Bra respons och dålig respons

Enligt principen för konstruktivt samordnad undervisning borde lärandemål, undervisning och utvärdering av lärande stöda varandra och ha samma mål. Undervisning som är planerad enligt denna princip stöder djuplärande hos studenterna (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen & Nevgi 2007: 15, Biggs 2003: 26–30). Respons för sin del borde hjälpa studenten att förstå vad han eller hon borde göra eller lära sig för att kunna nå kursens lärandemål. Målet är alltså att med hjälp av respons identifiera studentens nuvarande kunskapsnivå i förhållande till kursens lärandemål. Om det finns en klyfta mellan dessa två nivåer borde responsen också kunna hjälpa studenten att komma från den nuvarande till den uppställda nivån. (Hattie & Timperley 2007)

Bra respons kännetecknas enligt Nicol & Macfarlane-Dick (2006: 205) av att den hjälper studenten att förstå vad en bra prestation är. Detta betyder till exempel att läraren redogör för kursens lärandemål och evalueringskriterier redan i början av kursen. Det är också viktigt att responsen

leder till lärande och att den ger information om studentens nuvarande kunskapsnivå. Om studenten inte vet hur mycket eller litet av kursinnehållet han eller hon egentligen kan, är det svårt att veta hur mycket han eller hon borde studera för att nå de uppställda målen. Bra respons stärker studentens självförtroende och motiverar till fördjupat lärande. Den hjälper också studenten att förstå hur han eller hon kan uppnå kursens lärandemål.

Ett problem som uppkommer i samband med respons är att även om avsikten med den är positiv och uppmuntrande kan den tolkas fel och därför ha en negativ inverkan på mottagaren. I värsta fall kan detta enligt Quinton & Smallbone (2010: 128) påverka studentens självkänsla negativt. En orsak till feltolkningar kan enligt Weaver (2006: 380) vara att studenten helt enkelt inte har samma kunskaper som läraren och därför inte kan förstå responsen på samma sätt som läraren. Studenten är med andra ord inte van vid den akademiska diskursen (se också Mickwitz 2013) och kan därför ha svårigheter med att förstå och utnyttja den respons som läraren ger. En annan orsak kan vara att språket som använts i responsen leder till att innehållet uppfattas på ett helt annat sätt än vad som har varit meningen. Sådan respons kan anses vara dålig för det första därför att läraren inte har lyckats ta hänsyn till studentens kunskapsnivå och för det andra därför att det inte är sannolikt att den leder till något lärande hos studenten. Respons som inte leder till lärande kan generellt sägas vara dålig (Price m.fl. 2001: 879).

Ett annat exempel på dålig respons är kommentarer som bara konstaterar något generellt antingen om arbetet eller om studenten som person. Även om sådan respons är mycket positiv kan den inte sägas främja lärande och kan därför anses vara dålig (Weaver 2006: 381). Det innebär att även god respons ska motiveras, eftersom studenten kanske inte förstår vad som är bra, eller framför allt, *varför* något är bra. Det är också möjligt att studenten upplever att responsen inte är rättvis eller att han eller hon får den för sent, t.ex. när det inte längre är möjligt att göra ändringar och förbättringar i kursarbetet på basis av responsen (Quinton & Smallbone 2010: 128).

Sammanfattningsvis kan konstateras att bra respons kännetecknas av att den leder till lärande. Ur lärandets synvinkel är det därför bäst om responsen ges redan under kursens gång, istället för efter kursen, så att studenten ännu har möjlighet att förbättra sitt kursarbete med hjälp av den respons han eller hon fått. Bra respons fokuserar på sådana aspekter som hjälper studenten att nå kursens lärandemål. Det är också viktigt att respons, även om den är kritisk, uttrycks på ett konstruktivt sätt.

Speciella drag i respons på en nätbaserad kurs

Med nätbaserad undervisning menas en kurs som delvis eller i sin helhet hålls på nätet. En nätbaserad kurs är vanligen uppbyggd antingen så att studenten följer en på förhand bestämd struktur eller så att han eller hon själv kan välja i vilken ordning han eller hon vill komma vidare med materialet. Interaktion mellan studenter eller mellan läraren och studenter sker t.ex. på ett diskussionsforum (Nevgi & Tirri 2003: 23). Ur lärarens synvinkel är det viktigt att hålla i minnet att man måste upprätthålla kontakten till sina studenter även på en nätbaserad kurs. Studenterna behöver stöd och respons på sitt lärande även om, eller speciellt när de arbetar på egen hand (Mannisenmäki 2003: 43).

Om respons anses spela en viktig roll för lärande på traditionella kurser som hålls i klassrum, framhävs dess betydelse kanske ännu kraftigare på nätbaserade kurser där den naturliga, direkta kommunikationen saknas. Studenten kan lätt känna att han eller hon är ensam på kursen vilket kan leda till att han eller hon lättare hoppar av kursen (Nevgi & Tirri 2003: 83).

På en nätbaserad kurs där studenter arbetar mycket på egen hand kan det därför vara fördelaktigt att använda sig av kamratrespons. Det är ett sätt att få studenterna att jobba tillsammans och bekanta sig med varandra. Detta kan vara viktigt för sådana studenter som kanske känner sig ensamma på kursen (Nevgi & Tirri 2003: 83). Enligt Matikainen (2002: 41) lär sig studenter av varandra och binder sig till kursen och dess lärandemål om de kommunicerar med varandra. Kamratrespons anses vara en undervisningsform som främjar lärande. Men kamratrespons har också sina svaga sidor, det kan bl.a. finnas så pass stora skillnader i gruppmedlemmarnas kunskaper att det blir svårt att diskutera tillsammans (se Lassus 2015).

När man arbetar på nätet blir det extra viktigt att noga planera sin respons, oberoende av om det är läraren eller en kurskamrat som ger den. Studenten ser inte personen som ger responsen, vilket innebär att gester, ansiktsuttrycken och rösten saknas – om läraren inte använder sig av videorespons förstås. I skriftlig respons är det frågan om bara ord och de kan ofta tolkas på flera olika sätt. Därför är det viktigt att läraren förstår språkets centrala roll när han eller hon ger respons. På nätbaserade kurser används språk för att skapa social verklighet. Sättet man använder språk på har alltså sina konsekvenser. T.ex. i fråga om respons är språket ett sätt att ge en viss bild av studenten. Även om läraren eller kurskamraten som

ger respons själv tycker att den är uppmuntrande och konstruktiv kan studenten som läser den tolka den helt annorlunda och kanske bli sårad eller besviken. Dåligt uttryckt respons kan i värsta fall försämra studentens lärande. (Matikainen 2002: 41, Mannisenmäki 2003: 64). Nevgi & Tirri (2003: 71) konstaterar att det är viktigt att lärare som undervisar på en nätbaserad kurs kan ge sin respons på ett sådant sätt att studenten kan ta emot även kritiska kommentarer på ett konstruktivt sätt. Det är också viktigt att den respons som studenten får stöder hans eller hennes lärande.

Nätbaserad repetitionskurs i svensk grammatik

Den nätbaserade grammatikkursen som här beskrivs kommer att erbjudas på Svenska handelshögskolan (Hanken). Alla studenter som studerar på Hankens svenskspråkiga utbildningar har två obligatoriska kurser i svenska, en i muntlig och en i skriftlig kommunikation. Cirka 15 % av dessa studenter har helt finskspråkig bakgrund (Hankens webbplats). De finskspråkiga studenterna går en annan kurs i svenska än studenter med svenska som modersmål. Grammatikundervisning ingår i viss mån i den obligatoriska skrivkursen i svenska för finskspråkiga, och någon separat grammatikkurs har inte erbjudits under de senaste åren.

Kursens målgrupp är studenter som vill öva centrala strukturer i svensk grammatik. Den är avsedd för studenter vars skriftliga kunskaper vid början av kursen är på nivå B1 enligt den europeiska referensramen (Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, 2014) och som vill komma upp till nivå B2. Främst är det fråga om finskspråkiga studenter som i början av sina studier vill förbättra sin svenska. Men det kan också vara frågan om modersmålstalare som av ett eller annat skäl behöver övning i grammatik. En tredje potentiell grupp är utländska studenter som redan nått nivå B1 i svenska.

Kursens mål är att fungera som en stödkurs för studenter som har svårigheter med svenskans basstrukturer. I princip borde den som tar kursen redan känna till de grammatiska regler och strukturer som behandlas på kursen. Det är inte så mycket fråga om att lära sig helt nya saker utan snarare om att jobba med sådant som studenterna i princip redan lärt sig men ännu känner sig osäkra på.

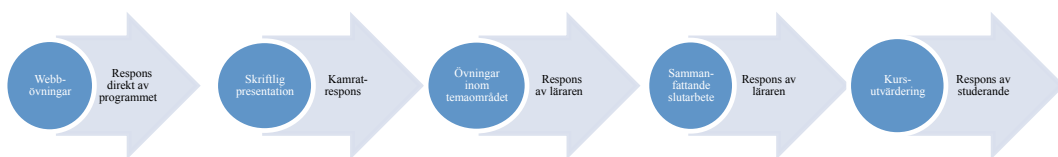
Kursen varar i sju veckor, alltså en undervisningsperiod. Därför är det

inte möjligt, eller ens ändamålsenligt, att gå igenom den svenska grammatiken i sin helhet. Kursens innehåll består således av valda grammatiska temaområden som har visat sig vara problematiska för studenterna. Lärarna på Hankens skrivkurser i svenska har läst sina studenters texter och på basis av dem har de kunnat identifiera de grammatiska områden som oftast skapar problem när man skriver på svenska. Dessa har visat sig vara nominalfras, ordföljd, sambandsmarkörer samt olika mera komplexa fraser. På repetitionskursen i svensk grammatik kommer just dessa frågor att stå i fokus.

Respons inom den nätbaserade repetitionskursen i svensk grammatik

Enligt tidigare forskning är det viktigt för lärprocessen att studenten faktiskt kan tillämpa den respons han eller hon får på sitt arbete (se t.ex. Nicol & Macfarlane-Dick 2006, Hattie & Timperley 2007, Smyth 2004). Om responsen kommer för sent eller om den inte kan utnyttjas blir den ofta meningslös, vilket också påpekats tidigare i denna artikel. För att undvika att studenterna får respons för sent planerar jag därför att införa s.k. kamratersrespons vid olika skeden under kursen.

Tidigare forskning har också visat att självreflektion är en viktig del av lärande. Eftersom målet med den här kursen är att repetera något som studenten har studerat redan tidigare, kan man utgå ifrån att det i början av kursen är nyttigt för studenten att kunna evaluera sina kunskaper. För studenter med hög metakognitiv förmåga blir det lättare att koncentrera sig på just de områden som visat sig vara knepiga (se t.ex. Quinton & Smallbone 2010).



Figur 1. Respons på den nätbaserade repetitionskursen i svensk grammatik.

Kursen består av fyra olika temaområden nämligen nominalfras, ordföljd, sambandsmarkörer samt adverbial. I varje temaområde ingår faserna 1 till 3 medan faserna 4 och 5 genomförs bara en gång mot slutet av kursen.

På den här kursen kommer studenterna att kunna evaluera sina kunskaper i form av nätbaserade övningar i de grammatiska frågor som valts till kursens tyngdpunkter. Övningarna är grupperade enligt grammatiskt tema och de finns på olika nivåer (A2– B2). Övningarna görs elektroniskt och respons ges direkt i form av rätt eller fel (Fas 1). Efter att studenten använt sina tre försök ger datorn det rätta svaret. Dessa övningar är inte obligatoriska, utan de är främst avsedda att hjälpa studenten att se vad han eller hon redan kan och vilka områden som kanske kräver mer arbete. Studenten kan själv avgöra hur mycket eller lite han eller hon vill arbeta med dessa övningar.

När studenten känner sig färdig att fortsätta är uppgiften att presentera den grammatiska frågan han eller hon håller på att jobba med, t.ex. nominalfras. Studenten ska förbereda en kort skriftlig presentation där han eller hon redogör för fenomenet med egna ord och egna exempel. Alla studenter har samma uppgift och målet är att de utnyttjar kurslitteraturen när de arbetar med sin presentation. Efter att de skrivit sin egen text får de ge respons till varandra om presentationens innehåll (Fas 2). Målet är att de genom att berätta för någon annan fördjupar sina egna kunskaper och genom att läsa varandras texter förhoppningsvis lär sig av varandra. Men kamratrespons kan också fungera på en annan nivå. Den kan helt enkelt hjälpa studenter att binda sig vid kursen och dess lärandemål, något som inte alltid är så självklart och enkelt på en nätbaserad kurs (se t.ex. Matikainen 2002).

Ett eventuellt problem med kamratrespons är att medan några studenter faktiskt sätter ner tid på att ge respons och uttrycker sig på ett konstruktivt sätt kan det finnas sådana som inte tycker att uppgiften är meningsfull och därför inte tar den på allvar. Då kan hela konceptet kännas orättvist. För att undvika detta kommer kamratrespons att vara en obligatorisk del av kursarbetet. Studenterna får anvisningar om vad de ska fästa uppmärksamhet vid när de planerar och skriver sin respons. Eftersom det i uppgiften är fråga om förståelse, inte språket i sig, ska studenterna motivera sina synpunkter i responsen t.ex. med hänvisningar till kurslitteraturen. På detta sätt blir responsen förhoppningsvis saklig och innehåller lite mera än den vanliga ”helt bra” -kommentaren.

Följande steg i arbetet är att studenten analyserar det grammatiska fenomenet han eller hon just studerat i den egna texten. Analysdelen består av några separata uppgifter som studenten får respons på från läraren (Fas 3). Efter responsen har studenten ännu möjlighet att göra ändringar innan han eller hon lämnar in sitt slutliga arbete. Med tanke på lärandet är det viktigt att studenten får möjlighet att förbättra sitt arbete med hjälp av responsen (se t.ex. Hattie & Timperley 2007).

Tanken bakom uppgifterna är att aktivera studenterna genom att låta dem själva producera eller välja material som de sedan använder som bas för olika grammatiska övningar. Innan de börjar analysera t.ex. sin egen text får de respons på den. Denna respons kommer från kursens ansvariga lärare. Om texten visar att studenten inte alls förstått de grammatiska regler som ska analyseras i följande fas kan läraren uppmuntra honom eller henne att öva mera, t.ex. med hjälp av de olika elektroniska övningar som är tillgängliga under hela kursen. Responsen kommer dock inte att vara i form av en korrigerad text utan meningen är att hjälpa studenten att själv komma vidare med arbetet. Enligt t.ex. Mannisenmäki (2003: 43) är lärarens roll på nätbaserade kurser i första hand att handleda studenter, inte att undervisa dem. I fråga om dessa övningar är responsens mål främst att uppmuntra studenten att själv hitta svar på frågor och på det sättet hjälpa honom eller henne att nå kursens lärandemål. Därför kan responsen ges som t.ex. ett förslag på sidor att läsa i kurslitteraturen eller markerade delar i texten, där lärare uppmanar studenten att fundera på varför de är markerade och hur man kunde korrigera dem. I sådana här fall är det ändamålsenligt att be studenten skicka in en ny version av sin text innan han eller hon börjar arbeta med analysuppgifterna.

Efter att alla övningar inom temaområdet är gjorda kan studenten gå tillbaka till de elektroniska övningarna. Speciellt om han eller hon upplevde dem som svåra i början kan han eller hon nu reflektera över vad och hur mycket han eller hon har lärt sig genom att ha gjort de andra uppgifterna samt genom att ha fått respons på sitt arbete.

Varje temaområde kommer, med lite variation, att bestå av liknande delar som beskrivits ovan. Studenten kommer att få respons på flera olika sätt. Han eller hon får själv reflektera över sitt eget lärande, läraren ger respons på hans eller hennes arbete och det gör också kurskamraterna. Därtill får varje deltagare ge respons till andra deltagare, något som inte alltid är så lätt. För att responsen som studenterna ger till varandra ska vara saklig

och koncentrerad på sådant som är relevant, kommer läraren att ge noggranna instruktioner för hur responsen ska ges.

Efter att ha arbetat med de olika temaområdena gör studenterna ännu en skriftlig slutuppgift där de får visa vad de har lärt sig och där de också har möjlighet att utnyttja den respons som de fått under kursen (Fas 4). I denna uppgift kombineras de olika temaområdena till en helhet. Studenterna kommer att få respons av läraren också på den här uppgiften.

På en nätbaserad kurs där läraren inte har direkt kontakt med studenterna är det viktigt att responsen är ömsesidig, alltså att den ges både av läraren till studenterna och tvärtom. Under kursens gång kommer studenterna att ha möjlighet att ställa frågor, kommentera om något är oklart eller inte fungerar och så vidare. De kan alltså ge respons på själva kursen när som helst under kursens lopp. Detta kan de göra i lärplattformen Moodle. Det här gör det möjligt för läraren att förbättra kursen innan den avslutas. Det är viktigt att t.ex. eventuella tekniska problem kan lösas så fort de uppkommer så att de inte stör lärandet i onödan.

I slutet av kursen förväntas deltagarna ge respons på kursen som helhet (Fas 5). Speciellt när det är frågan om en ny kurs är det viktigt att få veta hur studenterna upplever att de olika uppgifterna stöder lärandet. Men det är förstås inte bara uppgifterna utan också läraren och kurskamraterna som, förhoppningsvis, stöder den enskilda studentens lärande. Därför är det viktigt att få respons även på det hur studenterna anser att den respons och andra stödformer som de fick och använde under kursen påverkade lärandet. Eftersom studenterna borde förstå att det i sista hand är de själva som spelar den mest centrala rollen i sitt eget lärande är det viktigt att de reflekterar också över sitt eget arbete när de ger respons på kursen.

Avslutning

Syftet med denna artikel var att diskutera respons och dess roll i lärandet inom nätbaserad undervisning. Som exempel använde jag responssystemet inom en nätbaserad repetitionskurs i svensk grammatik. Sammanfattningsvis kan konstateras att responsen kan vara både positiv och negativ men man kan aldrig vara säker på hur mottagaren kommer att tolka den respons han eller hon får och hur den påverkar hans eller hennes lärande. Speciellt i fråga om nätbaserade kurser är det därför extra viktigt att noga fundera

på hur man uttrycker sig när man ger respons (se t.ex. Matikainen 2002, 2003). Det är också nödvändigt att studenterna har en klar bild av vad de förväntas lära sig under kursen och att den respons de får är relaterad till kursens lärandemål och hjälper studenterna att nå dessa mål.

Eftersom det är viktigt att studenterna får respons måste det planeras väl på förhand vad responsen går ut på och när den ges. Som lärare måste man vara medveten om vad man egentligen ger respons på samt hur man bäst gör det på ett sådant sätt att studenten får mest nytta av den och att sannolikheten till feltolkningar är möjligast liten. Det är också viktigt att responsen ges regelbundet under kursens gång, inte bara efter kursen i form av ett kursvitsord. Om studenterna har möjlighet att förbättra sin prestation under kursen stöder responsen med stor sannolikhet lärandet.

Under planeringen av den nätbaserade kursen i svensk grammatik har jag tagit hänsyn till olika aspekter av respons och byggt upp kursen så att studenterna faktiskt har nytta av den respons de får. Hur det hela kommer att fungera i praktiken får vi se först när kursen är i gång.

Epilog

Kursen är nu färdig och ingår i kursutbudet i svenska vid Svenska handelshögskolan. Responsen från studenterna har varit uppmuntrande och de flesta har varit nöjda med hur responsen fungerar på kursen. Majoriteten tycker att det är nyttigt att ge kamratrespons i och med att man blir tvungen att studera det aktuella temat mer djupgående för att kunna ge respons. Detta upplevs stöda lärandet. Det intressanta är att ingen av studenterna har kommenterat hur eller om de har utnyttjat den kamratrespons som de själva har fått. Det enda som ibland upplevs som problematiskt med kamratrespons är att medan en del av studenterna ger mer detaljerad respons till sina kurskamrater så finns det också sådana som i stort sett bara korrigerar sin text utifrån responsen, utan att tänka efter på vilket sätt texten förbättras. Lärarresponsen har enligt kursresponsen också fungerat bra och studenterna tycker att lärarrespons är mycket viktig på en nätbaserad kurs. De som har slutfört kursen har tyckt att den fungerar bra som en nätbaserad kurs men samtidigt är det studenter som hoppat av under kursen. Helt nätbaserade språkkurser är inte så vanliga hos oss så det kan ta lite tid innan både studenterna och lärarna att hitta det optimala sättet att arbeta på

en sådan kurs. Början har i alla fall varit uppmuntrande och den här kursen kommer att erbjudas också följande läsår.

Referenser

- Biggs, J., 2003. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Ballmoor: Open University Press.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. 2014. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Hankens webbplats*. <http://www.hanken.fi/public/sprakkravisvenska>. Hämtad 5.11.2013.
- Hattie, J. & H. Timperley, 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112.
- Löfström, E., K. Kanerva, L. Tuuttila, A. Lehtinen & A. Nevgi, 2007. *Med hög kvalitet på nätet: handbok i nätbaserad undervisning för universitetslärare*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Mannisenmäki, E., 2003. Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. I: *Oppimisen ohjaus verkossa*, red. av J. Matikainen. 41–54. Helsinki: Yliopistopaino.
- Matikainen, J., 2002. *Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Matikainen, J., 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena. I: *Oppimisen ohjaus verkossa*, red. av J. Matikainen. 55–68. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mickwitz, Å., 2013. Skriva och plågas – hur kan man som lärare i skrivande stöda studenterna? I: *Muuttuva Kielikeskus. Språkcentrum i förändring. Language Centre in change*, red. av M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara. 95–110. University of Helsinki, Language Centre publications 4. <http://hdl.handle.net/10138/39261>.
- Nevgi, A. & K. Tirri, 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. *Kasvatustieteiden tutkimuksia* 15. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nicol, D. J. & D. Macfarlane-Dick, 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2): 199–218.
- Price, M., K. Handley & J. Millar, 2011. Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36 (8): 879–896.
- Quinton, S. & T. Smallbone, 2010. Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International* 47(1): 125–135.

- Smyth, K., 2004. The benefits of students learning about critical evaluation rather than being summatively judged. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (3); 269–278.
- Tynjälä, P., 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vollmeyer, R. & F. Rheinberg, 2005. A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction* 15: 589–602.
- Weaver, M. R., 2006. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (3): 379–394.

Hur man kan utveckla responskulturen på kandidatseminarier

Annika Lillrank

Svenska social- och kommunalhögskolan, Helsingfors universitet

Abstract: How to give feedback to students in undergraduate seminars

This article discusses how to develop oral response dialogue in classrooms for students writing their first academic paper. To enhance teaching quality toward a student-centered method, peer review teaching was introduced. An integrated model of peer review response teaching is presented and a case study of its implementation is evaluated.

Biggs & Collins (1982) presents a taxonomy standard for the Structure of Observed Learning Outcomes that describes four levels of learning complexity; the pre-structural, the uni-structural, the multi-structural and the relational levels. The taxonomy helps to target responses according to the level of a student's understanding of a work in progress.

My integrated model of teaching response consists of five questions developed by Rienecker & Jorgensen (2012) and conceptualized as "the assignment's pentagon". It summarizes the five central components an academic paper needs to address. In addition, the five components are connected to the three questions Hattie & Timperley (2007) proposed as important in giving feedback to students. It makes teachers feedback more transparent.

The feedback-giving model integrated with a peer review assignment was then introduced in class and it was duly appreciated by the students. Peer review feedback gave students possibilities to compare their work with each other and it enabled the teacher to support their feedback-giving to each rather than to teacher-initiate. This also made students more responsive to feedback.

Inledning

Den här studien handlar om hur man kan utveckla responsgivning på ett kandidatseminarium. Respons är särskilt viktigt därför att arbetet med en kandidatavhandling handlar om en individuell läroprocess där alla seminarie-

deltagare påverkar de lär- och skrivprocesser som äger rum på olika sätt. Den respons läraren kommunicerar fungerar som förebild vad gäller responsgivning och påverkar hur studenter förstår respons, samt hur de ger respons till varandra (Ferm 2007: 3, Hattie & Timperley 2007: 82). Respons är en viktig del av lärande och undervisning. Men lärarresponsen borde ytterligare utvecklas och belysas utgående från studentens individuella utgångspunkt.

Vid universitetet genomgår vi som bäst ett paradigmskifte från ett lärar- och undervisningscentrerat handlingsmönster till ett mer student- och lärandecentrat undervisningssätt. Det lyfter fram vikten av interaktion och respons till studenter (Rust 2002).

Förutom lärarrespons, är studenternas respons till varandra, s.k. kamratrespons en central del av responsgivningen. Kamratrespons ger studenterna möjligheter att aktivt lära sig ta ansvar för den egna läs- och skrivprocessen samt att lära sig av varandra. Att både utveckla lärarresponsen och integrera kamratrespons med lärarrespons ger möjlighet för läraren att utveckla responskulturen på kandidatseminariet.

I denna studie diskuterar jag egna erfarenheter av responsgivning till studenter som arbetar med sin kandidatavhandling. Arbetet bygger på mina egna erfarenheter av att kombinera och koppla ihop tidigare teorier med egna praktiska undervisningserfarenheter till en modell för responsgivning. Modellen integrerar kamratrespons med lärarrespons. Genom modellen kan läraren specifikt motivera hur och vilka delar av texten som fungerar och vilka som behöver utvecklas vidare. Min modell har gjort responsgivningen transparent därför att alla studenter måste reflektera över modellens frågor och hur de kan tillämpas och bearbetas i det egna arbetet. I slutet av studien presenterar jag modellen i detalj och hur den har fungerat i praktiken.

Mina erfarenheter bygger på responsgivning till tredje årets studenter med socialt arbete som huvudämne. Kandidatavhandlingen är studenternas första övning i att skriva en längre vetenskaplig uppsats. Jag resonerar också kring på vilka sätt nybörjarskribenter som behöver konkreta råd kunde utveckla en god responsteknik.

Syftet med studien är att ur ett lärarperspektiv klargöra hur man kunde utveckla motiverande respons som hjälper studenter i olika skeden av skrivprocessen utgående från egna erfarenheter och utifrån relevant pedagogisk litteratur. Min målsättning är också att kunna identifiera och stöda stu-

denternas förmåga och potential till självreglering av sitt lärande och att ta ansvar för det egna skrivandet (Hattie & Timperley 2007: 93–96).

Förutom att utveckla tydlig och motiverande respons enligt den nivå som studenterna befinner sig på i skrivprocessen, blir det allt viktigare att även beakta de starka känslor som ingår i och påverkar responsen och handledningsprocessen. Att bli medveten om de kognitiva och känslomässiga dimensionerna i interaktion ingår också i utvecklingen av professionella färdigheter, den s.k. reflektiva interaktionen (eng. *reflective practice*) som vi lär ut till studenterna inom socialt arbete (Wilson, Ruch, Lymbery & Cooper 2011). Den reflektiva interaktionen kan tillämpas i interaktion med studenter under lär- och skrivprocessen med kandidatavhandlingen. Det betyder att man som lärare måste bemöta studenterna på ett individuellt plan, beakta både fakta och känslor; ha en förmåga att beakta de känslor som växer hos studenterna och i en själv som lärare samt kunna koncentrera sig på en konstruktiv dialog om olika faser i skrivprocessen (Lillrank 2012). Därför diskuterar jag de känslor som responsgivningen ger upphov till under mina seminarier.

Min frågeställning sammanfattar jag på följande sätt: Hur kan man utveckla responsgivning så att studenter som befinner sig i olika skeden av skrivprocessen kan ta till sig lärarrespons som anknyter till den första vetenskapliga uppsatsen?

Undervisningstraditionen inom socialt arbete

I socialt arbete vid Svenska social- och kommunalhögskolan erbjuder vi två kandidatseminarier varje läsår, ett på höstterminen och ett på vårterminen, för att göra det möjligt för studenterna att påbörja och upprätthålla skrivandet under hela läsåret. För att hjälpa studenterna att spjälka upp delmål för sin uppsats ska de hålla tre olika seminariepresentationer. Den första presentationen kallas "idépappersseminariet". Vi förväntar oss att "idépappret" ska vara 1–2 sidor långt och innehålla a) en preliminär rubrik för uppsatsen, b) en kort text om vad uppsatsen ska handla om, c) en preliminär frågeställning, d) en kort text om hur studenten ämnar besvara frågeställningen, e) hänvisningar till 2–3 vetenskapliga källor.

Den andra presentationen kallas "mellanseminariet" där studenten

utvecklat uppsatsen vidare enligt instruktionerna för "idépappret". Arbetet förväntas omfatta 6–8 sidor inklusive en preliminär innehållsförteckning och det förväntas att skribenten läst in sig ytterligare på ämnesområdet. Dessutom förväntas det att studenten bekantat sig med relevant tidigare forskning, samt att hen har utvecklat den egna frågeställningen. Studenten ska muntligt presentera sitt arbete på seminariet där alla seminariedeltagare ger respons på texten.

Den tredje presentationen kallas "slutseminariet". Den text som presenteras ska omfatta ca 20 sidor och utgöra en relativt färdig helhet. Det är önskvärt att studenten diskuterar med sin handledare när arbetet är färdigt för en slutseminariepresentation. Under slutseminariet ska varje student i tur och ordning fungera som både respondent och opponenter. Till opponenterens uppgifter hör att på förhand läsa och bedöma en annan students uppsats och dess sakinnehåll, lyfta fram arbetets starka och svaga sidor, förbereda frågor samt väcka diskussion om ämnet under seminariet.

Kandidatseminariet samlar ca 10–12 studenter under vårterminen. Av dessa studenter befinner sig hälften i "idépappersstadiet" medan andra påbörjat kandidatseminariet tidigare, ofta föregående höst och har hunnit komma till antingen "mellan- eller "slutseminariestadiet". De olika skedena som studenterna befinner sig i ger dem möjligheter att få stöd och lära sig av varandra.

Socialt arbete är en omfattande och mångsidig disciplin där även jag är begränsad inom vissa delområden. Därför känner jag mig bekväm med att ge respons på texter som befinner sig inom eller i närheten av mitt expertisområde, medan min respons på texter som behandlar ämnen utanför min expertis i första hand har byggts på min kännedom om forskningsprocessen och dess huvudpunkter som är centrala i alla vetenskapliga arbeten.

Utmaningar i responsgivning

Det är utmanande att ge respons till studenter som av en eller annan orsak inte "tar emot" den givna responsen. Det kan förekomma att studenten säger sig förstå vad jag föreslår men av allt att döma ändå inte förstår, eller protesterar med att säga att de har en låg ambitionsnivå eller inte vill använda tid "just nu" på läs- och skrivprocessen. Enligt min erfarenhet är det svårt för dem att inse att de behöver läsa in sig på det tänkta ämnes-

området. Det kan vara svårt att förklara för en student som befinner sig i början av skrivprocessen att det lönar sig att läsa in sig på det tilltänkta ämnesområdet för att underlätta påbörjandet av skrivprocessen. Weaver (2006: 380) konstaterar att studenter som ännu inte förstår syftet med och lärandemålen för en vetenskaplig uppsats har svårt att förstå och ta till sig respons.

Av dessa orsaker kan studenterna ha kunskapsmässiga eller känslomässiga blockeringar som slår knut på skrivprocessen. Studenter kan till exempel säga att det inte finns någon aktuell litteratur om ämnet eller om han eller hon hittat litteratur, har det inte funnits tid till att läsa den. Därför vill jag stöda studenternas förmåga och potential till självreglering och att de tar ansvar för det egna skrivandet.

Det som gör handledningen och responsen till en utmaning är att studenterna befinner sig på olika nivåer och har olika färdigheter då de inleder skrivprocessen. Det finns studenter som redan har en magisterexamen i något annat ämne och som har arbetat som socialarbetare i olika repriker. De är mycket motiverade att få behörighet som socialarbetare och därför skriver de kandidatavhandlingen snabbt och målmedvetet.

En del studenter kan vara ovana eller saknar erfarenhet av att ta ansvar för den egna läs- och skrivprocessen, dvs. ha en förhållandevis svag förmåga till självreglering av sitt lärande. Det kan ofta ta lång tid innan de bestämmer sig för ett ämnesområde eller en forskningsfråga. Det finns också studenter som ibland agerar som om de vill komma undan med minsta möjliga insats, eller som har en mekanisk uppfattning om skrivandet och därför kan ha svårt att utveckla en motivation att skriva. Ibland verkar det som om studenterna ogärna tar emot respons om hur han eller hon kunde utveckla eller omformulera olika textstycken, precisera syftet eller forskningsfrågan. Ofta kan dock konkreta förslag, t.ex. om litteratur de kunde läsa, hjälpa studenterna att komma vidare. Att hjälpa studenter från de första idéformuleringarna till en problemformulering som är vetenskapligt relevant för ämnet och väl avgränsad kan vara en utmaning för läraren.

Inom ämnet socialt arbete har vi diskuterat om vi borde frångå den akademiska friheten att studenterna själva får välja sitt avhandlingsämne, och att lärarna i stället skulle ge ett antal färdigt formulerade frågor eller rubriker som studenterna kan välja mellan. Det kunde vara ett sätt att hjälpa studenterna att välja ett ämnesområde som är relevant inom ämnet och relativt avgränsat med tanke på en kandidatavhandling. Ett avgränsat

ämnnesområde kunde också hjälpa studenterna att snabbare komma igång med skrivprocessen. Om ämnesvalet dessutom anknyter till respektive lärares expertområde skulle det garantera en bättre responsgivning till studenterna.

Från fragmentariska kunskaper till självständig analys

För att teoretiskt förstå de olika nivåerna studenterna befinner sig på, utgår jag från Biggs & Collins (1982) fyra olika nivåbeskrivningar. Dessa är den prestrukturella, den unistrukturella, den multistrukturella och den relationella nivån. Dessa nivåbeskrivningar kan också inordnas i och förstås enligt *Blooms taxonomi över kognitiva mål*. Benjamin Bloom (1956) utvecklade en rangordning över hur man använder den kunskap man har tillhanda (Dysthe, Herzberg & Hoel 2011: 113–14, Bloom 1956). Ibland behöver en student mest respons på själva läs- och skrivprocessen medan en annan student kan behöva framför allt känslomässigt stöd, dvs. att läraren ger studenten en positiv känsla av självtillit och stöttar tilltron på den egna förmågan att ta ansvar och slutföra skrivprocessen (Lunabba 2013: 51, Ferm 2007).

Den prestrukturella nivån innebär att studenten presenterar löst osammanhängande fakta som innehållsmässigt inte hänger samman med den forskningsfråga som studenten har för avsikt att undersöka. En gång hade jag en student på mellanseminariet som hade som rubrik "Ett bra fosterhem?" Studenten hade listat tre forskningsfrågor: "1) Vad ser man som barnets bästa samt vilka rättigheter har barnet? 2) Hur förverkligas en god vård av barn som bor i fosterhem? 3) Vad finns det för riktlinjer för detta arbete?" Arbetet bestod av referat av lagstiftning och olika källor. På seminariet verkade det som om studenten förstod mina förslag till omarbetning, men hen kom inte vidare i sitt arbete. Skribenten ville eller kunde inte ta emot mina förslag att koncentrera sig enbart på en forskningsfråga. Då jag träffade studenten enskilt följande höst framgick det att skribenten inte arbetat vidare på sin uppsats och kände sig kränkt av mina kommentarer. Under vårt samtal verkade studenten inte vara motiverad att lägga ned tid på eller att ta ansvar för skrivprocessen. Av någon anledning hade skribenten

fastnat på den *prestrukturella nivån* och min respons hjälpte inte hen vidare.

Studenter som befinner sig på en *unistrukturell nivå*, tänker ofta konkret och är praktiskt orienterade. De kan identifiera ett relevant ämnesområde men fokuserar bara på en aspekt av den lästa litteraturen. På denna nivå tenderar studenten att se kunskap mer som information eller som "sanningar" som är givna och absoluta. Då blir det svårt med den dynamiska skrivprocessen - att läsa för att lära sig om ämnesområdet - skriva - och skriva om - läsa mera och omformulera det redan skrivna till ytterligare något mer analytiskt eller nyanserat. Studenterna har ofta svårt att jämföra olika synsätt på en given fråga eller på ett problem och att dra slutsatser (Campbell, Smith & Brooker 1998). På den här nivån utgår skribenterna ofta från sig själva och de egna motiven till ämnesvalet dominerar och det kan vara svårt att formulera intresset för ämnet så att det också är vetenskapligt relevant. I det här skedet tenderar skribenter att strukturera texten utgående från den egna förståelsen av problemområdet (Dysthe m.fl. 2011: 53).

Jag upplever att det är svårt att ge respons och hjälpa studenterna vidare från de första versionerna av texten på den *unistrukturella nivån* eller från mycket allmänna problemformuleringar så som *Våldsbrott bland ungdomar*. I första hand är det utmanande när det gäller studenter som tänker relativt konkret och vill skriva om praktiska sociala problem som de själva stött på, eller baserar sig på en åsikt som förekommit i pressen eller i sociala medier. Att tänka konkret i detta sammanhang innebär att man inte försökt koppla fenomenet till tidigare forskning eller tidigare studier. Det är utmanande att förstå studentens perspektiv och sätt att tänka, men också att stöda och uppmuntra så att studentens motvilja mot litteratursökning och läsning minskar. Man måste som lärare förklara vad som förväntas av studenterna utan att sänka kraven, och själv analysera sin respons i syfte att skapa en konstruktiv dialog där studenternas lärande är i fokus, en form av stöttning (eng. *scaffolding*). I detta sammanhang handlar stöttning om att stöda studenten att utveckla och ta ansvar för skrivprocessen (Ferm 2007: 3).

Då lärprocessen rör sig på den *multistrukturella nivån* kan studenterna identifiera ett relevant område och fokusera på flera aspekter av ett fenomen. Skribenten kan beskriva, räkna upp och till en del också kombinera olika källor till ett mera integrerat sammanhang (Biggs & Collins 1982). Men det kan vara svårt att fördjupa sig mera ingående i relevanta begrepp eller andra aspekter som skulle kräva en fördjupning (Dysthe m.fl. 2011: 55). Studenter som kan beskriva ett relativt sammanhängande fenomen kan

ändå ha svårt att inse att de till exempel inte har besvarat forskningsfrågan eller att den inte är teoretiskt integrerad i det fenomen de beskriver, att den borde bearbetas eller omdefinieras, eller att arbetet bygger på för få vetenskapliga källor. Då kan det också bli svårt för studenten att distansera sig till texten eller se svagheter i den (Dysthe m.fl. 2011: 54). Därför kanske studenten är nöjd med sin text och tycker att han eller hon inte längre "orkar" arbeta med den. De här studenterna skulle säkerligen med hjälp av lärarens stöttning och handledning nå upp till en relationell nivå.

På den *relationella nivån* kan skribenter integrera fakta och idéer till ett adekvat och meningsfullt sammanhang där de kan avgränsa och se "helheten" vilket innebär att de kan jämföra, förklara och analysera fenomenet (Biggs & Collins 1982). Studenterna har ofta förstått syftet med analysen; att spjälka upp ett fenomen eller problem i olika delar för att kunna skapa en helhetssyn av det undersökta fenomenet. De kan ha ambitioner eller förmåga att dessutom utgående från analysen komma med en eller flera tolkningar av det undersökta fenomenet (Dysthe m.fl. 2011: 120–121), samt integrera kunskap på ett meningsfullt sätt i relation till forskningsfrågan, och dra slutsatser som de förmår bedöma kritiskt. (Campbell m.fl. 1998). Det finns studenter som har jämförelsevis lätt att uppnå denna nivå och det brukar ofta vara belönande att handleda dem.

Biggs & Collins (1982) fyra olika nivåbeskrivningar, som handlar om den *prestrukturella*, den *unistrukturella*, den *multistrukturella* och den *relationella nivån*, ger värdefull teoretisk kunskap för att bättre förstå de olika nivåer studenter brukar befinna sig på under lär- och skrivprocessen med den första vetenskapliga uppsatsen. Denna kunskap är ett utmärkt redskap för att man ska kunna precisera och utveckla lärarresponsen till studenter enligt den nivå studenten befinner sig på samt formulera responsen på ett konstruktivt sätt så att skribenten kan ta den till sig.

Kommunikativ respons

Jag ansluter mig till Cecilia Ferms (2007: 3) syn på *lärandet som kommunikation*. Det innebär att lärande och respons till studenter äger rum i ett socialt sammanhang och studenternas lärande påverkas av den omgivning och de människor som befinner sig i samma situation.

En central del av lärande som kommunikation är förmåga till empati, vilket betyder att man som lärare bör kunna förstå/sätta sig in i studenternas situation. För det andra betyder det att läraren förutom att ha substanskunnande, på ett begripligt sätt ska kunna kommunicera den kunskap studenterna bör behärska och hur de kan uppnå detta (Dewar 2002: 61–64). Enligt min uppfattning bidrar de här aspekterna till att få studenternas förtroende och vinna respekt bland dem. Lärandet blir då både individuellt och socialt vilket betyder att det påverkas av gruppen och de andra studenternas respons. I bästa fall uppstår en form av praxisgemenskap (Lave & Wenger 1991). I det här sammanhanget poängterar Ferm vikten av *det dialogiska samspelet* och hur läraren ansvarar för hur det studenterna säger formuleras och tas emot. Syftet med dialogen är att studenterna ska diskutera men att de inte är tvungna att ta parti eller alliera sig med framförda åsikter. Med dialog kan man också förstå ett flöde av meningsskapande mellan människor. Viktiga förutsättningar för det dialogiska samspelet innebär att deltagarna lyssnar på varandra och visar varandra respekt.

Enligt Repo-Kaarento (2007: 110–112) betyder aktivt lyssnande att man är observant och koncentrerar sig på vad den andra säger. Det innebär också att man är observant på den andras reaktioner för att ge utrymme åt nya och överraskande synsätt. En respektfull attityd innebär att man bekräftar den andras existens och att man respekterar den andras gränser, att man inte tränger sig på men inte heller att man drar sig undan interaktion. Att tala direkt innebär att tala utifrån de egna förutsättningarna men att också koncentrera sig på kärnan i vad dialogen handlar om. I ett dialogiskt samspel är korta uttalanden viktiga för att alla deltagare ska ha tid och möjlighet att delta i diskussionen.

Ferm (2007: 4) lyfter även fram motiverande respons och menar att responsen ska motiveras. Tanken är att motiverande respons leder till att studenterna reflekterar över motiverade förslag som i sin tur utvecklar medvetenheten om målet för skrivprocessen. Läraren borde motivera också positiv respons, det räcker inte med kommentarer som ”det här är bra” eller ”det här måste du analysera mera” - läraren borde berätta varför det är bra. På samma sätt ska kritisk respons också motiveras. Läraren ska ge förslag till hur studenten kan förbättra och utveckla den skrivna texten. Motivering av responsen utvecklar studenterna och ger dem insikter i hur de ska bära sig åt för att utveckla texten i önskad riktning. Det inger också trygg-

het och förtroende som i sin tur är en förutsättning för att studenten ska kunna ta emot respons som utvecklar och för arbetet vidare.

Att integrera kamratrespons med lärarrespons

För att utveckla och integrera studentrespons med lärarrespons har jag prövat på att delegera ansvaret för skrivprocessen och involverat studenterna i att bli mer interaktiva med varandra. Till exempel har jag experimenterat med att utveckla studenternas respons till varandra under kandidatseminariet.

Eftersom skrivandet är en *interaktiv problemlösningsprocess*, som innebär till exempel diskussion om individuella målsättningar, hur man arbetar bäst eller hur man kan tolka och dra slutsatser (Vehviläinen, Pyhältö, Lindblom-Ylänne, Löfström, Nevgi & Kaartinen-Koutaniemi 2009: 340), har jag börjat uppmuntra studenterna att bilda studiecirklar eller arbeta parvis utanför seminarsammankomsterna. Seminariepresentationerna fungerar som modell för en interaktiv problemlösningsprocess. Det ger studenterna möjligheter att aktivt lära sig av varandra samt att ge och ta emot respons samt utveckla arbetet vidare på egen hand. Man kan hjälpa studenterna med att ge varandra kamratrespons genom att ge dem instruktioner för hur responsen ska ges. På så sätt upplever de att alla i tur och ordning har nytta av den.

Jag fick en aha-upplevelse när jag under en kurs i universitetspedagogik hörde om och följde med min kollega universitetslektor Maria Salenius praktik med s.k. *learning partners* på hennes kandidatseminarier i engelska vid institutionen för moderna språk vid Helsingfors universitet. Hon hade delat in studenterna i par enligt gemensamma intresseområden eller andra lämpliga kriterier. Parternas uppgift var att motarbeta ensamheten under skrivprocessen men framför allt att ge varandra respons på texter. Det innebar i praktiken att studenterna hjälpte varandra att söka relevant litteratur och kommentera varandras texter under skrivprocessen, innan arbetet formellt skickades till läraren och den övriga gruppen. Under seminariepresentationen antecknade partnern kommentarer, frågor och respons som kom fram under presentationen. På det här sättet belastades inte respondenten med att både presentera, argumentera och göra anteckningar under seminariet. Därutöver gav samtliga seminariedeltagare 1–3 skriftliga

kommentarer på arbetet till respondenten. Det här är ett sätt att aktivera studenter till kamratrespons där alla i tur och ordning ger och får kamratstöd. Det innebär också att alla studenter blir delaktiga i seminariet. Det här förfarandet har jag introducerat i mitt kandidatseminarium, och kommer att utveckla vidare.

Jag har instruerat mina studenter hur de ska läsa en text och förbereda sig för kamratrespons enligt de förslag Dysthe m.fl. (2011: 185) har utarbetat för kamratrespons:

- Koncentrera dig på att fånga huvudpoängen i texten. Formulera med egna ord kort det du anser vara det viktigaste.
- Motivera det du tycker är bra, och varför du anser det. Notera också det som är oklart formulerat.
- Ställ frågor till texten.
- Skriv kommentarer, förslag till förbättringar, eller alternativa lösningar.

Studenterna får på det här sättet ett delansvar i varandras skrivprocess vilket tränar dem i att formulera saklig respons medan det samtidigt hjälper dem att utveckla det egna arbetet. På det här sättet avdramatiseras skrivandet. Samtidigt ger det också insikter till att även goda skribenter behöver och har nytta av respons. Dessutom tränar det studenterna att fokusera på centrala poänger i texten, såsom hur forskningsproblemet och syftet med arbetet har formulerats. Då har studenterna möjlighet att jämföra hur de själva arbetar med hur andra arbetar, och utvecklar liknande klassiska vetenskapliga huvudpunkter i det egna arbetet. Studenterna är då sannolikt mer mottagliga för och mindre defensiva till kamratrespons än om liknande respons kommer endast från läraren (Dysthe m.fl. 2011: 125, Ferm 2007, Rust 2002, Weaver 2006).

I den här studien har jag diskuterat egna erfarenheter av responsgivning till studenter och utgått från fyra olika nivåbeskrivningar för att utveckla responsgivning så att studenter som befinner sig i olika skeden av skrivprocessen klarar av att ta till sig lärarresponsen. För att förstärka ett student- och lärcentrerat undervisningssätt har jag introducerat kamratrespons. Slutligen presenterar jag den modell för lärarrespons som jag har utvecklat för att bättre systematisera responsgivning till studenter som befinner sig i olika skeden av skrivprocessen.

Modell för lärarrespons

Förutom att integrera studentrespons med lärarrespons har jag utarbetat tydligare lärandemål för de olika seminariepresentationerna under kandidatseminariet. Enligt min mening är det viktigt att lärandemålet för en kandidatuppsats kan knytas till en modell för lärarrespons. Lärandemålet för en kandidatuppsats kan formuleras enligt hur Rienecker & Jørgensen (2012: 175) sammanfattar och definierar en vetenskaplig text:

En vetenskaplig text är en
dokumentation...
av en undersökning...
av ett vetenskapligt relevant problem...
genom tillämpning av ämnets teorier och metoder...
i syfte att övertyga ...
en kollega ...
om riktigheten i undersökningens resultat och slutsats...
i en framställning som är godkänd inom den vetenskapliga diskursen.

Syftet med kandidatuppsatsen i socialt arbete är att studenterna ska öva sig i att ställa en relevant *forskningsfråga* eller formulera ett *forskningsproblem*, och visa att hon eller han kan besvara frågan med relevant ämnesspecifik litteratur. Det är också en övning i att presentera, analysera, tolka och dra slutsatser av empiriskt material eller av tidigare forskningslitteratur (Dysthe m.fl. 2011: 148–149).

Lärarrespons hjälper studenterna att spjälka upp arbetet i mer specifika delmål med hjälp av olika frågor för de tre seminariepresentationerna. Vehviläinen m.fl. (2009: 347) har utarbetat fyra frågor som – speciellt i början av skrivprocessen – kan fungera som diskussionsämnen och stöd för lärarresponsen:

1. Vad är problemet eller fenomenet som jag undersöker? Vad vet jag om det? Hur beskrivs det i verkligheten/ samhället? (Förhandsföreställningar)

2. Vad vet man om det undersökta fenomenet enligt tidigare forskning? Hur beskrivs det inom forskningen?
3. Vad borde jag fråga för att kunna förstå det problem jag undersöker?
4. Hurdana arbetsredskap (metoder, data) behöver jag för att kunna besvara mina frågor?

Svaren på de här frågorna hjälper studenterna att snabbare komma igång med läs- och skrivprocessen för det tilltänkta ämnesområdet och forskningsproblemet för *idépappersseminariet*.

För studenter som kommit igång med skrivprocessen är ett centralt verktyg för lärarrespons de fem olika elementen eller frågor som åskådliggörs i "Uppgiftens pentagon". Rienecker & Jørgensen (2012: 176) sammanfattar fem huvudpunkter som skribenten alltid måste kunna redogöra för i alla vetenskapliga arbeten. De utvecklas ofta jämsides under skrivprocessen. Alla följande fem punkter hänger ihop och hjälper skribenten att utveckla den röda tråden i arbetet. De olika delarna kan tänkas ingå i de uppsatser som presenteras på mellan- och i synnerhet på slutseminariet:

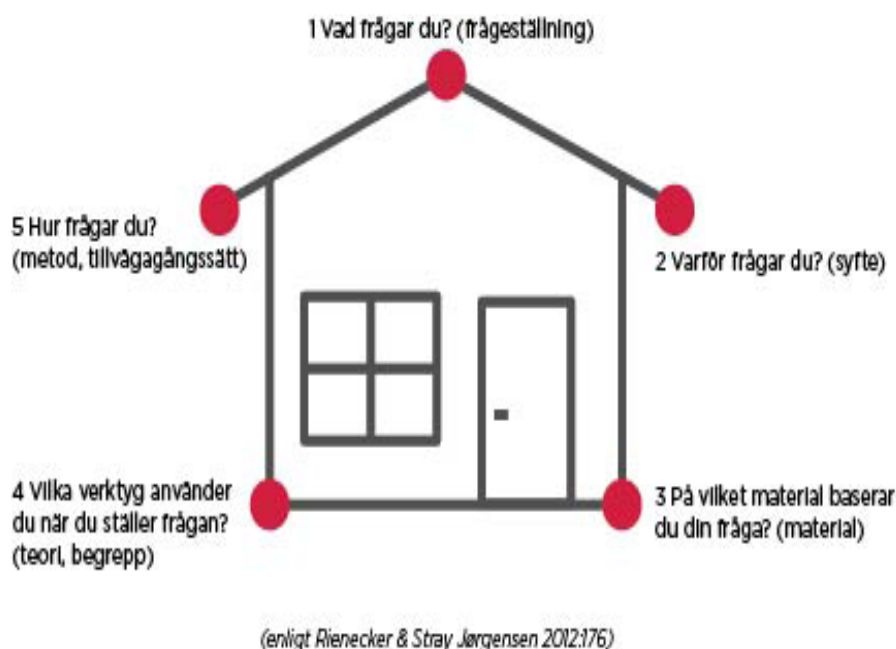
1. Uppsatsens frågeställning eller problemformulering: "Vad frågar du?"
2. Uppsatsens syfte, eller tillämpning: "Varför frågar du?"
3. Empiri, material, data, fenomen: "På vilket material baserar du dina frågor?"
4. Teori, begrepp, metod: "Vilka verktyg använder du när du ställer dina frågor?"
5. Uppsatsens metod/tillvägagångssätt: "Hur frågar du?"

De fem frågorna hjälper studenterna att bättre förstå vilka olika delar kandidatuppsatsen består av och hur de hänger ihop. De hjälper dem att bättre förstå vad en vetenskaplig text är och vilka krav en sådan ställer. Framför allt önskar jag att studenterna i mellanseminarieskedet skulle anslå mera tid och tankearbete till att fundera på de två första frågorna innan de bestämmer sig för en teoretisk eller begreppslik referensram, som ofta i det här skedet inte ännu hänger ihop med de två förstnämnda frågorna.

Mellanseminarietexten kan byggas upp enligt dessa fem frågor medan de

ämnesspecifika rubrikerna bildar utgångspunkten. Studenterna förutsätts då skriva ett visst antal sidor text där de bygger upp sin uppsats genom att skissera argument som behandlar och svarar på de fem frågorna. "Uppgiftens pentagon" utgör därför ett viktigt redskap för lärarrespons. De fem frågorna kan tillämpas på enskilda arbeten så att varje student får personlig respons enligt styrkor och svagheter i den egna texten. På det här sättet blir strukturen för lärarresponsen mer transparent och rättvis. Detta hjälper studenterna att förstå bättre vad som krävs av en kandidatavhandling.

Jag har förtydligat "uppgiftens pentagon" på följande sätt:



Figur 1: Uppgiftens pentagon.

"Uppgiftens pentagon" ingår som en central del av modellen för lärarrespons, som kan ytterligare utökas med de tre nyckelfrågor som studenterna behöver få respons på enligt Hattie & Timperley (2007: 86):

1. Vart ska jag? Vad är målet? (eng. *feed up*)
2. Hur har jag gjort det? (eng. *feedback*)
3. Vad ska jag göra för att bli bättre? (eng. *feed forward*)

Den första frågan borde studenterna ha klart för sig från början, med andra ord, det handlar om lärandemålen eller kriterierna för en godkänd kandidatuppsats. Men lärandemålet fördunklas lätt och kan vara svårt att tillämpa på den egna läs- och skrivprocessen. Därför fungerar ”uppgiftens pentagon” som en generell utgångspunkt och modell för lärarrespons, speciellt för studenter som befinner sig i den *prestrukturella* eller den *unistrukturella* skrivfasen.

Den andra frågan handlar om att läraren bör klargöra vad som är bra respektive utvecklat i texten i förhållande till lärandemålet, eller att han eller hon påpekar klyftor mellan förväntningar och faktisk prestation. Det här är det svåra, att för varje enskild student klargöra individuellt vilka målen är utgående från den frågeställning skribenten har. Här tänker jag mig att ”uppgiftens pentagon” också kunde fungera som bollplank genom att läraren poängterar vad som fungerar och varför, samt vad som behöver utvecklas vidare.

Den tredje frågan är den svåraste; att ge konkreta förslag på vad studenterna kan göra för att utveckla det aktuella utkastet och för att utveckla sin skrivkompetens. Respons för att utveckla skrivkompetensen (eng. *feed forward*) avser att ge framåtriktad respons som hjälper skribenten att uppnå lärandemålet. Studier visar enligt Dysthe m.fl. (2011: 178–179) att respons-givaren ofta implicit utgår från att studenten själv förstår vad hon borde göra utgående från de kommentarer hon fått. Det är viktigt att läraren i sin respons uttrycker vad som är bra, vad som är viktigt att utveckla vidare samtidigt som han eller hon ger konkret respons.

”Uppgiftens pentagon” kunde också på den här punkten motivera framför allt lärarrespons i stället för kamratrespons, med tanke på de avsnitt som konkret behöver utvecklas vidare och hur skribenten kan förbättra sitt arbete. Då studenten är motiverad att förbättra texten är det viktigt att hon eller han får positiv feedback om den text som är under arbete. Oavsett hur rutinerad studenten är, är hon eller han ofta osäker när utkastet lämnas in. Vi vill alla höra något positivt om den text vi arbetar med eftersom det sporrar arbetet med de textavsnitt som behöver förbättras. Läraren kan hjälpa studenten att prioritera, framför allt när det gäller att välja mellan viktiga avsnitt som måste jobbas med och mindre viktiga problem (Rienecker & Jørgensen 2012: 108, Ferm 2007, Weaver 2006).

De tre frågorna som Hattie & Timperley (2007) lyfter fram som centrala för vad studenterna behöver och vill ha respons på kan sammankopplas

med de fem frågorna i ”uppgiftens pentagon” till en modell för lärarrespons. Lärarrespons kan förtydliga den första frågan (Vart ska jag?, Vad är målet?) med att konkreta visa vad målet är: en godkänd kandidatuppsats inom en viss tidsram. På den andra frågan kan läraren ge respons med hjälp av ”uppgiftens pentagon” och diskutera hur studentens text har utarbetats enligt de fem centrala punkterna. Respons på den tredje frågan kan även utvecklas enligt ”uppgiftens pentagon” och motivera specifikt hur och vilka delar av texten bildar en fungerande helhet och vilka delar behöver ännu utvecklas så att texten blir en väl argumenterad helhet. Att strukturera lärarresponsen enligt den här modellen och prioritera en eller två punkter, så att studenterna vet vad som för tillfället är viktigast att arbeta vidare med, verkar fungera som en bra modell för min respons till studenterna. Dessutom tänker jag mig att modellen kan underlätta min respons till studenter som väljer att skriva om ett ämne utanför mitt eget kompetensområde.

Min lösningsmodell

Efter att jag hade skrivit den första versionen av denna studie hade jag ett slutseminarium med fyra deltagare där jag kunde testa och tillämpa min modell för lärarrespons. Då jag förberedde min respons utgick jag från de tre frågorna samt de fem frågorna i ”uppgiftens pentagon”. Dessa redskap hjälpte mig att strukturera och fokusera min respons på de mest angelägna delarna av studenternas texter.

Studenterna fick i uppgift att läsa och kommentera varandras arbeten enligt de instruktioner som presenterats tidigare (Dysthe m.fl. 2011: 185). Det visade sig att de hade utvecklat ett reflektivt förhållningsätt till den egna texten och var relativt medvetna om styrkor och svagheter i den. Dessutom kunde de på ett realistiskt sätt diskutera svagheter i varandras texter och ge förslag till förbättringar. Atmosfären var interaktiv och öppen och jag kunde stöda deras egna förslag i stället för att själv i första hand uttala dem. Med andra ord fungerade integreringen av studentrespons med lärarrespons riktigt bra.

Av de fyra inlämnade manuskripten var det framför allt ett arbete som oroadde mig därför att det närmast låg på en *unistrukturell* nivå med oklar frågeställning och ett osystematiskt presenterat empiriskt material. Arbetet omfattade ca 50 sidor och skribenten hade inte kunnat avgränsa eller

redigera den egna texten. Seminariet inleddes med en presentation av ett annat arbete. Under denna diskussion presenterade jag "uppgiftens pentagon" och gick igenom den punkt för punkt i relation till skribentens arbete. Under presentationen kommenterade den student vars manuskript oroad mig, med att säga "äntligen får man kunskap om och handledning i hur man ska skriva". Hon var märkbart glad och positivt inställd till dessa verktyg. Då vi diskuterade hennes omfattande arbete var stämningen positiv och hon var mottaglig både för kamraternas respons och mina förslag på hur hon kunde förkorta, omskriva och bättre fokusera analysen av det empiriska materialet på några relevanta teman.

Då seminariet avslutades tackade studenterna mig för responsen. Mitt första försök med modellen för lärarrespons hade utfallit bättre än jag hade väntat mig. Enligt min mening kunde denna lärarresponsmodell utnyttjas också i andra ämnen.

Den här studien har handlat om hur man kan utveckla responsgivning på kandidatseminarier. Att ge konstruktiv respons är särskilt viktigt därför att arbetet med kandidatavhandling handlar om en individuell läroprocess där alla seminariedeltagare påverkar de lär- och skrivprocesser som äger rum. Kamratrespons är ett sätt att aktivera studenterna där alla i tur och ordning ger och får kamratstöd. Det innebär också att alla seminariedeltagare blir involverade i seminariet vilket gör det svårare att förbli passiv deltagare. Kamratrespons ger studenterna möjligheter att jämföra hur de själva arbetar och utveckla det egna arbetet. Enligt min erfarenhet är studenterna också mer mottagliga för och mindre defensiva till kamratrespons än om liknande respons kommer endast från läraren (Dysthe m.fl. 2011: 125, Ferm 2007, Rust 2002, Weaver 2006).

I min modell för lärarrespons som inkluderar kamratrespons, vill jag framför allt lyfta fram "uppgiftens pentagon" som utarbetats av Rienecker & Jørgensen (2012: 176) som det centrala responsverktyget. Alla fem frågor i "uppgiftens pentagon" åskådliggör på ett utmärkt sätt de centrala beståndsdelar som en kandidatuppsats förväntas utveckla och bestå av. Lärarrespons enligt den motiverar specifikt hur och vilka delar av texten som fungerar och vilka som behöver utvecklas vidare. För att förtydliga hur en färdig kandidatuppsats ser ut har jag ritat gaveln på ett hus med de fem centrala punkterna. Då alla fem punkter är i balans i relation till varandra är huset färdigt.

Min erfarenhetsbaserade kunskap och tidigare teorier som jag har sam-

mankopplat i min modell har tagits väl emot av studenter och gjort mig mer bekväm i responsgivning på kandidatseminarier. Dessutom har min modell gjort responsgivningen transparent därför att alla studenter måste reflektera över modellens frågor och hur de kan tillämpas och bearbetas i det egna arbetet.

Referenser

- Biggs, J.B. & K. Collins, 1982. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bloom, B. S., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Campbell, J., D. Smith & R. Brooker, 1998. From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education* 36: 449–469.
- Dewar, K., 2002. On Being a Good Teacher. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 1 (1): 61–67.
- Dyshe, O., F. Herzberg & T.L. Hoel, 2011. *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferm, C., 2007. *Respons – kommentarer feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. UPC-rapport 4. Universitetspedagogiskt centrum. Stockholms universitet.
- Hattie, J. & H. Timperley, 2007. The Power of Feedback. *Review of Education Research* 77 (1): 81–112.
- Lave, J. & E. Wenger, 1991. *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillrank, A., 2012. Managing the interviewer self. I: *The Sage Handbook of Interview Research*, red. av J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney. 281–295. Los Angeles: Sage.
- Lunabba, H., 2013. *När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande och sociala relationer*. Helsingfors: Matilda Wrede-institutets forskningsserie 1.
- Repo-Kaarento, S., 2007. *Oppimista edistävät toimintatavat ryhmässä. Innosti ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Kansanvalistusseura.
- Rienecker, L. & P. Stray Jørgensen, 2012. *Klara dina studier! Handbok för studenter på universitet och högskola*. Malmö: Liber, Sahara Printing.
- Rust, C., 2002. The impact of assessment on student learning. *Active learning in Higher Education* 3: 145–158.

- Vehviläinen, S., K. Pyhältö, S. Lindblom-Ylänne, E. Löfström, A. Nevgi & M. Kaartinen-Koutaniemi, 2009. Tieteellisten työprosessien ohjaus. I: *Yliopisto-opettajan käsikirja*, red. av S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. 334–371. Helsinki: WSOY.
- Weaver, M.R., 2006. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assesment & Evaluation in Higher Education* 31 (3), June 2006: 379–394.
- Wilson, K., G. Ruch, M. Lymbery & A. Cooper, 2011. *Social Work—An introduction to contemporary practice*. England: Pearson Education Limited.

*”Vissa lärare bara sjunker ner
i ett akademiskt mummel”
– om responsens betydelse för studentens lärande*

Åsa Mickwitz
Språkcentrum, Helsingfors universitet

*Abstract: Some teachers just mumble
– the importance of feedback for learning*

Studies have shown that feedback is an important factor for deep learning among students. However, the feedback that teachers in Higher Education give their students is not always understood by the students; it is not clear enough, it is too critical and it is not related to the assessment criteria. The aim of this study is therefore to investigate the extent to which students get enough feedback on their assignments (mostly essays), whether they know how to use the feedback they get to enhance their learning and what kind of feedback they would want. The material consisted of a questionnaire given to 20 students attending courses in Academic Writing. The students were requested to think about all the written or oral feedback that they had been given during their studies. The result shows that most of the students wish for more feedback – in quantity, but also in quality. They want more feedback and they want the teachers to explain why something is not good enough and how they can improve their texts. The students also want more objective and fair feedback. The study shows that the feedback processes in Higher Education have to undergo further development to more properly support students' deep learning.

Inledning

Sedan 1970-talet har man studerat på vilket sätt lärare inom den högre utbildningen med olika metoder strävat efter att förstärka det djupinriktade lärandet hos studenterna (Sadler 2012: 204–205). Lärarna använder sig t.ex. av följande metoder: att ha klara mål för undervisningen, vara tillräckligt väl förberedda inför sin undervisning, aktivera studenterna, att man behärskar sitt ämne. Det som också är en kvalitetsindikator för god under-

visning är att lärarna konsekvent ger respons på studenternas prestationer samt att studenterna har möjlighet att ge respons på undervisningen.

Studier har visat att i synnerhet den respons som läraren ger har en väldigt stor betydelse för studenternas lärande (Hoel 2010). Nyare studier visar dessutom att respons på den första uppgiften i ett studieförlopp är den viktigaste för studenterna. Om studenterna får uppmuntrande och konstruktiv respons i början av studierna är det större chans att de får en känsla av att de klarar av akademiska studier (Ferm 2007).

Man har således kunnat påvisa responsens stora betydelse för lärandet, men man har också kunnat påvisa att den måste ges på rätt sätt. Den respons som ges på studenternas prestationer vid universiteten kan nämligen inte alltid förstås av studenterna (se t.ex. Ferm 2007). Orsakerna är vanligen att feedbacken upplevs som alltför generell eller för vag, att studenten inte förstår hur hen ska gå vidare med sitt arbete, att läraren fokuserar för mycket på det som är negativt i t.ex. texten, eller att feedbacken inte är relaterad till bedömningskriterierna, dvs. studenterna har ingen uppfattning om vad som är målet med prestationen. Vanligt är också att studenterna missförstår responsen – i synnerhet om de ännu inte förstår och kan agera i den akademiska kontexten (Weaver 2006).

En nyckel till vad god respons är finns möjligen i Kulhavy och Stocks (1989) studie. De har visat att för att responsen ska vara effektiv behöver mottagaren två typer av information; verifikation (eng. *verification*) och utveckling (eng. *elaboration*). Mottagaren behöver således först veta om något (ett svar, en del av en text etc.) är rätt eller fel, och därefter bör mottagaren få verktyg för hur han eller hon ska utveckla och förbättra t.ex. sin text.

I min egen undervisning har jag funderat mycket på syftet med respons, och hur man ska ge respons så att studenterna kan utnyttja den, eftersom jag har märkt att studenterna inte alltid förstår mina kommentarer på deras texter, speciellt när studenterna får skriftlig respons. *Syftet med denna studie är därför att ta reda på om studenter får tillräckligt med respons under studietiden, om de kan använda denna respons för sitt eget lärande samt hurudan respons de själva önskar sig.* I denna artikel används begreppen *feedback* och *respons* som synonymer.

Fokus för studien ligger på den respons studenterna får av läraren på sina prestationer, inte på kamratrespons eller motsvarande. Jag definierar begreppet respons på samma sätt som Hattie & Timperley (2007): som in-

formation som ges av en agent (t.ex. en lärare eller en medstudent) om en persons (students) prestationer eller förståelse.

Materialiet

Mitt material består av 20 enkätsvar som samlats in från studenter som vid tiden för materialinsamlingen gick tre av mina kurser i skrivande våren 2013. En av kurserna var *Skriftlig färdighet* som riktar sig till studenter vid Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Målet med kursen är att stöda studenterna i deras skrivande av kandidatavhandlingen. Dessa studenter är således ganska vana vid att få och ge respons eftersom de går det ämnesspecifika seminariet samtidigt. En motsvarande stödkurs för kandidatavhandlingsskribenter är *Att skriva vetenskapliga texter* som riktar sig till studenter vid beteendevetenskapliga fakulteten. Den tredje kursen *Vetenskapligt skrivande – skriv din pro gradu* riktar sig till studenter vid magisterprogrammet för *Kultur och kommunikation*. Kursen stöder studenterna när de skriver sin pro gradu-avhandling. Dessa studenter är blivande språkvetare, litteraturvetare och historiker. Könsfördelningen för hela studentmaterialet är dock skev: två av studenterna är män och arton är kvinnor. Denna skevhet speglar trots allt könsrepresentationen för universitetet generellt: 60–70 % av de studerande vid Helsingfors universitet är kvinnor (Helsingfors universitets årsberättelse 2013).

De studenter som svarade på enkäten är minst tredje årets studerande och har således erfarenhet av att ge och ta emot respons. Därför valde jag öppna frågor i enkäten framom slutna. Enkäten består av fyra öppna frågor som behandlar vilken typ av feedback studenterna får, om de förstår och kan använda feedbacken för att komma vidare i studierna, om responsen varit kritisk eller uppmuntrande och hurudan respons de själva skulle vilja ha (se bilaga 1).

Jag är medveten om att materialet är förhållandevis litet och det inte går att dra generella slutsatser om hur studenter allmänt får respons på sina studieprestationer vid HU. Enkät-materialet ger dock en fingervisning om vad studenter anser om respons i allmänhet. Man kan också se denna enkätundersökning som ett slags pilotstudie inför en mer omfattande studie.

När studenterna skulle besvara enkäten ombads de tänka tillbaka på all typ av respons de fått under studietiden, och svara utifrån detta. Jag förklarade också att jag med respons menar alla typer av kommentarer, skriftliga eller muntliga, som de fått på prestationer vid universitetet. Denna studie

är alltså *inte* begränsad till respons på skriftliga arbeten. Det är dock tydligt att studenterna i första hand har respons på skriftliga uppgifter i tankarna när de besvarat frågorna.

Den sociokulturella synen på lärandet

Min pedagogiska grundsyn som också i hög grad genomsyrar min undervisning utgörs av en *sociokulturell* syn på lärande. Jag tror således att studenterna lär sig i första hand i sociala sammanhang och tillsammans, genom att föra en dialog med varandra och med läraren. I detta kapitel förklarar jag hur den sociokulturella synen på lärande kan koppla till responsgivande vid universitetet. I första hand diskuteras Vygotskijs, Bakhtins och Säljö's uppfattningar om på vilket sätt kultur, språk och dialog formar individens lärande, och hur responstillfället kan betraktas utifrån ett sådant perspektiv.

På ett allmänt plan betraktar man inom det sociokulturella perspektivet hur människor tillägnar sig kunskap och formas av att de deltar i s.k. kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som denna kultur tillhandahåller (Säljö 2000). Enligt Säljö lär och utvecklar man sig alltså genom att vara verksam inom kulturella sammanhang och framför allt när man samverkar med andra. Eftersom alla former av responsgivande och responstagande kräver någon typ av interaktion mellan givaren och tagaren av respons, kan man säga att responstillfället är en typ av sociokulturellt agerande där det uppstår ett lärande.

Inom denna syn på respons kan man också placera Bakhtins (1986) begrepp *dialogicitet*, som syftar på en "process där konkreta yttringar från en individ kommer i kontakt med yttringar från en annan individ." (Hoel 2010: 67). Bakhtin uppfattar språket som ett socialt fenomen genom vilket vi integreras bl.a. i en viss kultur och gemenskap, t.ex. en akademisk, och där dialogen är central för att upprätthålla kulturen och gemenskapen. Man kan alltså se responstillfället som ett försök från lärarens sida att integrera studenten i den akademiska dialogen, inte bara genom att peka på vad som i en prestation är rätt eller fel, men också bara genom att diskutera denna prestation.

Ett sätt att se på givande och tagande av respons ur ett lärandeperspektiv är att tillämpa Vygotskys (1978) begrepp *närmaste utvecklingszon* (eng. *zone of proximal development*). Med detta begrepp åsyftas det avstånd

som finns mellan det som en student kan prestera utan stöd från andra, och det han eller hon kan åstadkomma med hjälp och stöttning (eng. *scaffolding*) av en mer kunnig person, t.ex. en lärare, eller av en annan student. Vygotsky använder t.ex. begreppet *mediering* när han syftar på olika typer av stöd i lärandeprocessen – dessa stöd kan vara lärare eller andra redskap, t.ex. praktiska resurser som studenten har tillgång till och som han eller hon använder i samspelet med andra. Man kan alltså se läraren som ett av de redskap med vilket studenten kan utveckla sitt lärande, och nå längre än vad hen skulle kunna göra utan detta stöd. Ett annat dialogiskt redskap är kamratrespons som innebär att studenterna ger varandra respons på en text eller en uppgift. I en sådan situation fungerar läraren som förebild för studenterna, dvs. här ska läraren kunna ge respons på ett konstruktivt sätt, som studenterna ska kunna ta efter (Ferm 2007).

Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärandet således i interaktion med andra. Också tänkandet kan vara en kollektiv process, som inte bara sker inom människor, utan också mellan dem (Lave 1988). Poängen är att lärandet är mer effektivt och djupt om det sker i ett samspel med andra – därför bör man med feedbacken sträva efter en diskuterande ansats, med målet att responstagaren ska ifrågasätta och utveckla inte bara sitt arbete, utan också *sitt tänkande* om sitt arbete, dvs. sin metakognition, och dess betydelse för lärandet. Något som uppenbarligen ökar studenternas förmåga till kritiskt tänkande (enligt dem själva) är bl.a. att få kritisk feedback på en text av en lärare, samt att delta i olika typer av kurser där studenterna får jobba självständigt – vare sig det handlar om att utföra en studie eller hålla en muntlig presentation (Tsui 1999).

Inom den akademiska diskursen¹ finns det dock inte bara en kunskapskultur, dvs. en enda uppfattning om vad som är den ”riktiga och rätta” akademiska diskursen som en viss student ska integreras i. Uppfattningen om vad som är det ”rätta” i detta fall varierar från ett ämne till ett annat. När det gäller t.ex. kraven på hur akademisk kunskap ska framställas i textform, måste studenten i fråga inte bara känna till ämnet för skrivuppgiften, utan också känna till konventionerna inom den textkultur hen skriver inom. Textkulturerna varierar naturligtvis också från ett ämne till ett annat. Inom universitetsvärlden ingår denna textkultur mer eller mindre i den s.k. tysta kunskapen – som alla lärare förmodas känna till, men som man sällan eller aldrig konkretiserar, klargör eller ens lyfter fram till diskussion kollegerna emellan (detta diskuteras också i Biggs & Tang 2011: 119, samt i Tiihonen 2015).

Denna tysta kunskap i fråga om textkultur är således ett problem när det gäller de examensarbeten som studenterna skriver. Studenterna känner inte alltid till vilka normer examensarbetet ska uppfylla eller har enbart en vag uppfattning om vilka krav texten ställer (Mickwitz 2013), eftersom ingen har gjort klart för studenterna vilka kraven och normerna är. Responsgivaren har däremot alltid någon typ av föreställning om de normer och kriterier som texten ska uppfylla med tanke på både innehåll och genre. I den respons som ges på skriftliga arbeten, ställs texterna i relation till någon typ av standard, som responsgivaren alltså är medveten om, men inte nödvändigtvis studenten. Detta kan naturligtvis skapa problem vid responstillfället eftersom parterna inte har samma mål med texten i tankarna.

”God” och ”dålig” respons?

Respons som fenomen kan betraktas ur olika synvinklar beroende på vem som ger den (läraren eller studenterna), om den ges muntligt eller skriftligt, eller på vilken typ av uppgift den ges (examensarbete, muntlig presentation, tentamen etc.) (se t.ex. Ferm 2007) samt i vilket skede av t.ex. skrivprocessen den ges. I denna studie begränsar jag mig till den respons som ges av läraren till studenten, och behandlar således inte t.ex. kamratrespons eller annan form av grupprespons t.ex. s.k. *critical friends* (se också Ferm 2007).

Vanligen delar man också in responsen i summativ och formativ respons beroende på när den ges under en läroprocess, och vad som är syftet med den. Enligt Pettersen (2008: 367) är den summativa responsen ”tillbakablickande och sammanfattande”, man bedömer således det som hittills har skett i läroprocessen och tar inte i beaktande de olika skedena i den. Den formativa responsen i sin tur strävar enligt Pettersen (2008) efter att vägleda och utveckla studenterna, och ges flera gånger under loppet av en läroprocess. Även om summativ respons är den ”traditionella” formen av respons inom universitetsundervisning har man inom universitetspedagogiken i synnerhet allt mer fokuserat på nyttan med den formativa responsen och dess betydelse för studentens lärande. I denna studie lägger jag därför också mer vikt vid den respons med syfte att vägleda och utveckla studenten (jfr formativ respons) och mindre vid respons som har ett utvärderande

syfte (jfr summativ respons), och som ofta också består av bara ett vitsord (betyg). Orsaken till detta är att den formativa responsen stöder studenternas lärande och utveckling till akademiska experter mer än den summativa.

Den goda och dåliga responsen

Syftet med respons vid ett universitet är att lotsa in studenterna i det akademiska tänkandet. Konventionerna och normerna för denna akademiska diskurs varierar från ämne till ämne och kommuniceras som tidigare nämnts inte alltid tydligt och konkret till studenterna och diskuteras inte alltid heller kolleger emellan. Jag skulle dock vilja hänvisa till Hoel (2010: 66) och hans definition av vad det innebär att lära sig ett ämne:

Att lära sig ett ämne innebär att man kulturaliseras in i sätt att använda språket som skiljer sig från ämne till ämne.

Respons som kan uppfattas som problematisk eller ”dålig” respons är som ovan nämndes att den är alltför generell eller för vag, så att studenten inte förstår hur hen ska gå vidare med sitt arbete, respons som fokuserar på det negativa i t.ex. texten, eller respons som inte är relaterad till bedömningskriterierna (t.ex. Ferm 2007). De bakomliggande orsakerna till dessa problem ligger förmodligen i att kommunikationen mellan läraren och studenten inte fungerar; att studenten inte har tillräckligt med kunskap om den akademiska diskursen för att kunna ta till sig lärarens kommentarer, och/eller att läraren helt enkelt saknar förmåga att ge effektiv och god feedback (se också Weaver 2006). Det formas således en klyfta (eng. *gap*) mellan det som studenten kan och det som han eller hon förväntas kunna och studenter är ofta ”rädda” att visa sina eventuella kunskapsluckor.

I många studier (t.ex. McGarrell & Verbeem 2007, Ferm 2007, Nicol 2010 & Juwah m.fl. 2004) har man strävat efter att ta reda på vilken typ av respons som kan minska denna klyfta, dvs. i sista hand ge studenterna möjlighet att i så stor utsträckning som möjligt utveckla en ämnesidentitet, identifiera sig med ämnet och professionen samt socialisera in sig i det akademiska tänkandet. När det gäller mängden respons så har det konstaterats i studier (bl.a. Hairston 1986) att studenter inte har kognitiv kapacitet att behandla allför detaljerad och för mycket respons. Därför borde läraren välja ut 2–3 teman och kommentera i relation till dessa i stället för att korrigera varje liten detalj i uppsatsen. I det följande diskuterar jag Ferm (2007) och Juwahs (m.fl.) (2004) syn på vad bra respons innefattar.

Enligt Ferm (2007) är bra respons *konstruktiv och positiv*, dvs. den ska synliggöra det som är bra i texten, motivera *varför* det är bra, peka på det som är mindre bra och ge förslag till hur det ska förbättras samt ge en riktning för det arbete som ännu inte är färdigt. Responsen ska också vara *konkret och baserad på kriterier*; läraren måste t.ex. ge exempel på hur arbetet kan förbättras och varför dessa förslag gör arbetet bättre. Läraren måste dessutom göra klart för studenten vilka konventioner och kriterier han eller hon har i tankarna när hon ger responsen, dvs. bedömningskriterierna för uppgiften bör vara klara för studenten, annars kan hon eller han inte utnyttja responsen. Feedback ska enligt Ferm (2007) således i första hand föra studentens lärande framåt, det som man också brukar kalla för *feed forward*. Hon betonar också i hög grad att responsen måste vara uppmuntande och positiv.

Enligt Juwah m.fl. (2004) ska god respons bl.a. göra det lättare för studenten att utvärdera sitt eget kunnande (eng. *self-assessment*), göra det möjligt för studenten att stänga klyftan mellan nuvarande prestationer och önskvärda sådana samt uppmuntra och motivera studenterna. Medan Ferm (2007) mer fokuserar på läraren som i sin expertroll borde kunna förmedla normerna och konventionerna för vad som är "rätt och fel" i den akademiska diskursen, riktar Juwah (2004) intresset mot på vilket sätt dialogen mellan studenten och läraren kan gynna studentens lärande. Denna dialog som anses som oerhört betydelsefull inom det socialkonstruktiva förhållningssättet till lärande, speglar delvis också studenternas uppfattning om det som är "dålig" respektive "god" feedback.

I det följande diskuteras därmed enkätsvaren i ljuset av de principer för god feedback som formulerats ovan.

Vad anser studenterna om den feedback de fått?

I det följande redogör jag för svaren på de enkäter som studenterna har fyllt i. Avsikten var alltså att ta reda på hur mycket feedback studenterna får, om de förstått den, om de kunnat dra nytta av den samt vilken typ av feedback de önskar sig.

Studenternas åsikter om den respons som de fått

Med frågan *Vilken typ av respons får du/har du fått under studierna hittills?* ville jag få reda på OM studenterna har fått feedback på sina arbeten och vilken typ av feedback de fått. Nio av de tjugo studenterna som svarade på denna fråga, sa att de allmänt taget fått alltför lite respons under studierna. Det verkar som om en del lärare vid universitetet fortfarande i stor utsträckning tillämpar summativ respons (Ferm 2007):

För det mesta ingen alls, bara ett vitsord i weboodi. I några kurser kludd i marginalen med textens dåliga sidor, det senaste året i.o.m. Moodle någon kort, positiv kommentar.

De flesta studenter hade fått både muntlig och skriftlig respons, i enrum, inför andra studenter, i weboodi och via lärplattformen Moodle. I Weboodi bestod responsen oftast av enbart ett vitsord, vilket studenterna inte ansåg vara "riktig" respons. Flera studenter skulle vilja ha respons också på skriftliga arbeten som lämnas in i slutet av kursen, och tycker det är synd att den summativa responsen uteblir. Många påpekar också att huruvida man får respons eller inte beror på läraren. Vissa lärare ger ingen respons alls, medan andra ger både muntlig och skriftlig. Också andra studier (Nicol 2010) har visat att en stor del av universitetsstudenterna generellt är missnöjda med den respons de får – framför allt vill studenterna ha mer detaljerad respons.

Så varför ger läraren inte tillräckligt med (detaljerad) respons? Tidigare, då antalet studenter vid universiteten var färre, var det vanligt att studenterna gavs möjlighet att få individuell respons under hela skrivprocessen (Nicol 2010). Det här är också vad studenterna fortfarande vill ha. Problemet är naturligtvis att lärarnas resurser numera inte räcker till – antalet studenter är för stort och dessutom ingår det förutom undervisning, också administrativa uppgifter i en universitetslärares arbete. Nicol (2010) föreslår därför att läraren i högre utsträckning borde använda sig av kamratrespons (eng. *peer feedback*) – dels blir lärarens arbete mindre betungande, och dels kan studenterna som alla gjort samma uppgift kanske ge mer meningsfulla och relevanta kommentarer än läraren. Dessutom är kamratresponsen dialogisk (Bakhtin 1986) till sin natur till skillnad från lärarens skriftliga kommentarer som studenterna oftast inte kan diskutera med läraren.

Positiv eller negativ respons

Med frågan *Beskriv den respons du har fått. Har den varit positiv eller negativ, uppmuntrande eller kritisk?* var målet att ta reda på om studenterna har uppfattat den respons de fått som positiv eller negativ. Tanken bakom frågan var att ta reda på om studenterna känt sig uppmuntrade att fortsätta med sitt arbete efter att de fått feedbacken, dvs. om de har fått s.k. *feed forward* (Ferm 2007)

Denna fråga gav de mest uttömmande svaren av alla. Alla studenter meddelade att de fått både negativ och positiv kritik under studietiden. I flera av svaren antyder dock studenterna att de inte alltid förstår VAD som har varit bra i prestationen, eller hur de kunde ha fått ett högre vitsord:

I de fall man faktiskt fått respons [har den] kanske [varit] kritisk, förutom då man levererat något bra. Då får man en trevlig kommentar, men inga desto mer förklaringar vad [som] var bra, eller vad som skulle ha krävts för den omöjliga femman. Ibland [har man fått] konstruktiv kritik, men sällan uppmuntrande.

Ett vanligt misstag som lärare gör är att inte relatera responsen till bedömningskriterierna eller att över huvudtaget klargöra vad bedömningskriterierna är för studenterna från början (Ferm 2007). Detta gör i sin tur att studenterna inte förstår responsen eftersom studenten och läraren har olika uppfattning om vilken normen är som studenterna strävar efter (se Mickwitz 2013).

Det är också uppenbart att studenter vill ha uppmuntrande och kritisk feedback, men inte negativ och osaklig. Studier har visat att negativ respons faktiskt kan försvåra studenternas lärande (Baron 1993) – den negativa responsen är så svår att ta emot att studenterna inte klarar av att fortsätta med uppgiften. I enkätsvaren framkom att den respons som studenterna får varierar beroende på vem som ger den, och att en del lärare ger osaklig och mycket kritisk respons:

Responsen har varit uppmuntrande och positiv. En gång var responsen mycket negativ och osaklig. Det är dock allmänt känt att ifrågavarande professor som gav denna respons är känd för att aldrig uppmuntra studeranden. Men ändå kändes det illa.

Jag har fått riktigt negativ respons ett par gånger, på gränsen till osaklig. Det känns urdumt eftersom studerande inte gör fel på flit utan prövar sig fram enligt hur de förstått uppgiften. Man har ju inte gått kursen förr, och

vet därför inte exakt vad som förväntas. OBS! Det är stor skillnad mellan negativ och konstruktiv feedback.

Samma student påpekar också att man som student "inte gör något med fräck och negativ feedback", att man ofta skyller på att läraren "nog har fel i huvudet eller en dålig dag", för att förminska responsens betydelse. I studenternas svar kommer det tydligt fram att de delvis inte känner till vad som förväntas av dem för de olika uppgifterna, och att detta förståeligt nog utgör en källa till frustration och ångest (se t.ex. Weaver 2006). Lassus (2015) föreslår att läraren kunde använda sig av en bedömningsmatris när hen ger respons på skriftliga arbeten. De texter som studenterna lämnar in kunde således granskas mot matrisen som i detta fall skulle fungera som en norm. Det skulle göra utvärderingen mer objektiv och rättvis.

En av studenterna nämnde att hen slutat studera ett visst ämne eftersom hen hade fått mycket negativ respons av medstudenterna. Den alltför kritiska responsen är vanlig vid universitetet, och framför allt vid de s.k. pro gradu-seminarierna, och doktorsseminarierna, där studenterna lägger fram halvfärdiga texter som professorn och medstudenterna kommenterar (se t.ex. Cronqvist 2014). Enligt Cronqvist är syftet med seminarierna att introducera doktoranderna i akademiskt och kritiskt tänkande i en kollegial anda, där man lär sig att vara solidarisk med sina medstudenter och att respektera andras åsikter. Seminarierna ska också fungera som ett stöd för doktorandernas skrivprocess. I verkligheten kan seminariet ha en motsatt funktion:

Seminariet är, precis som det akademiska livet i stort, en arena för riva litet och tuppfäktning, processer av inklu derande allianser och exkluderande mot sättningar, byggande av broar och murar. Här etableras lätt lokala seminariekulturer där talutrymmet fördelas – mer eller mindre förutsägbart – efter roll, kön eller akademisk status (Cronqvist 2014: 33).

Det är således uppenbart att studierna och allt som ingår i dem, och i första hand den kommunikation som sker mellan studenterna och lärarna påverkar studenterna också emotionellt. Bl.a. Pekrun m.fl. 2002 har diskuterat på vilket sätt negativa och positiva känslor om studierna och sina egna prestationer kan påverka studieframgången, s.k. akademiska känslor (eng. *academic emotions*). Den viktigaste enskilda faktorn som påverkar studieframgången är entusiasm. Om studenten är entusiastisk och intresserad av sina studier kommer hon således att satsa på dem, och förmodli-

gen lyckas i sina studier. På motsvarande sätt utgör bristen på intresse hos studerande den största enskilda faktorn som orsakar att studenterna avbryter sina studier (Mäkinen m.fl. 2004). Det att studenterna upplever att studierna är meningsfulla är således mycket betydelsefullt. Om studenterna ständigt ges negativ respons är det ganska självklart att risken för att intresset för studierna svalnar.

Men studenterna i min studie påpekar också att vissa lärare inte vågar ge negativ/kritisk feedback. En av studenterna kommenterade att hen ibland måste fråga efter kritisk respons "eftersom de inte vill prata om det man gjort dåligt". Orsaken till detta är förmodligen att läraren är rädd för att såra studenten, eller kanske också att man som lärare inte vet hur man ska formulera den kritiska feedbacken. Problemet med lärares bristande förmåga att ge feedback diskuteras också av Weaver (2006).

En annan student tog upp samma problem, och påpekade att lärarna måste våga vara ärligare och "säga till när saker inte är bra" i stället för att ge ett dåligt vitsord och inte förklara varför. Följande citat beskriver problematiken tydligt:

Lärare skall våga ge respons! Vissa bara försjunker in i något slags akademiskt mummel...

Det finns således lärare vid universitetet som inte klarar av att ge s.k. *feed forward* som skulle utveckla studenternas lärande. Orsaken kan vara att lärarna helt enkelt inte är införstådda med hur respons ska ges för att den ska stöda studenternas lärande.

Studenternas förståelse av responsen

Med den tredje frågan *Har du förstått och kunnat dra nytta av responsen?* ville jag ta reda på om studenterna ansåg att lärarna lyckats formulera responsen så att studenterna i sista hand skulle uppfatta att de lärt sig något av den.

Det som präglar svaren är en uppenbar förståelse av hur viktigt det faktiskt är att man som studerande kan förstå den respons som ges, och att den är ett viktigt inlärningsredskap (se också Ferm 2007). I ett par av svaren framgår det att responsen uppfattats som "flummig". De flesta studenter har dock väldigt positiva erfarenheter av den respons de fått, och påpekar att den på många sätt fört deras arbete framåt.

Responsen är ett viktigt inlärningsmoment för mig eftersom jag kan spegla min prestation mot den och göra bättre nästa gång. Speciellt mycket har jag lärt mig av feedback gällande språket och akademiska skrivsättet (användning av källor osv.)

I ett av svaren kommer det dock också fram hur svårt det kan vara för studenterna att ta till sig kritisk feedback, och att ta emot respons på rätt sätt är något man måste lära sig.

Jag har under en stor del av min studietid inte kunnat ta till mig kritik, eller respons, väldigt väl. Negativ kritik har gjort mig upprörd och positiv respons har inte känts genuin. Ibland när det rör sig om diskussion om konkreta saker jag kan förbättra har jag haft nytta av det. Man måste lära sig att kunna dra nytta av respons.

Det har också i tidigare studier framkommit (Ferm 2007) att den positiva responsen många gånger är alltför allmän och uppfattas av studenterna som "obligatorisk" i den meningen att läraren också tycker att han eller hon måste säga något positivt. Därför kan studenter ha svårt att tro på den. Problemet är också att lärarna ofta inte förklarar *varför* något är bra.

Samtidigt framkommer det också av svaren att den positiva feedbacken är ytterst viktig för att studenterna ska känna sig motiverade och uppfatta sig som "professionella" inom sitt ämne, trots att den ibland var "kortfattad och fåordig":

Den positiva responsen var så kortfattad och fåordig att den inte gav mig annat än en känsla av att jag lyckats med min uppgift.

Den konstruktiva feedbacken har jag kunnat ta in och lära mig av. Positiv feedback gör mycket gott åt motivation och den professionella uppfattningen.

Uppmuntran och i synnerhet positiv respons är väldigt viktig för att studenterna ska komma vidare i lärandeprocessen (Ferm 2007). I ett av svaren tog studenten upp problemet med att responsen ibland kan uppfattas som orättvis, speciellt om läraren ifråga är väldigt intresserad av ett ämne som en student skriver om, och inte lika intresserad av en annan students ämne:

Ibland [har jag kunnat dra nytta av responsen], då den varit konstruktiv. Det som jag dock märkt med vissa lärare är att de låter sina personliga intressen styra mängden respons och responsens kvalitet. Det har förvånat mig mycket.

Det att alla lärare är människor och därför inte kan dela ut respons helt objektivt och rättvist är förståeligt. Jag har själv märkt som lärare att studenter har uppfattat den respons jag gett som orättvis, trots att jag själv ansett den vara så rättvis den kan bli – framför allt när responsen är muntlig och således ”flyktigare” är skriftlig respons. Samtidigt är det självklart ett stort dilemma om studenterna uppfattar att det är studentens ämnesval i en uppsats som styr det stöd och den hjälp studenterna erbjuds.

Respondenterna har uppenbarligen inga större problem med att förstå den respons som de fått, men däremot förhåller de sig kritiska till på vilket sätt den ges, att den t.ex. styrs av lärarens subjektiva åsikter eller att läraren inte lyckats ge ärlig respons.

Respons som studenterna vill ha

Med den fjärde och sista frågan *Hurudan respons skulle du själv vilja ha?* ville jag således ta reda på vilken typ av respons studenterna önskar sig av sina lärare. Av enkätsvaren framgår att studenterna har en mycket klar uppfattning om vilken typ av respons som gynnar deras lärande. Flera studenter vill rent allmänt ha mera respons, men de efterlyser också direkt (helst muntlig), ärlig, personlig, saklig, konstruktiv samt kritisk men uppmuntrande respons. Flera studenter påpekar också att det av responsen måste framgå hur han eller hon kan förbättra sitt arbete; att läraren måste säga *vad* studenten gjort fel, inte bara *att* han eller hon gjort fel.

En av studenterna går så långt att den påpekar att det rentav är ”farligt, onödigt och skadligt med kritik som inte erbjuder [förslag till] förbättringar” (jfr med Baron 1993). En annan student påpekar att hon önskar kommunikativ respons, dvs. att responstillfället skulle präglas av diskussion och inte av envägskommunikation från läraren till studenten (jfr med Juwah m.fl. 2004):

[Jag vill ha] mer personlig, öppen och framför allt kommunikativ [respons], dvs. att jag får ta del av och diskutera i stället för att bara snällt lyssna och sedan gå hem.

Det framgår också av svaren att studenterna gärna vill veta *vad* som är bra i de uppsatser de skriver, så att ”man vet vad man ska lämna kvar”. Samma student påpekar att ”det är trevligt om någon faktiskt noterar att det finns bra saker i ens texter också”.

Läraren är den som enligt studenterna har kunskap att ge adekvat re-

spons, och därför litar man inte alltid på den respons som medstudenter ger. En av studenterna uppfattar den s.k. kamratresponsen som i första hand en social övning, inte som ett tillfälle att faktiskt ge och ta emot respons på sina texter:

S.k. 'kamratrespons' ger enligt mig inte så mycket, det känns mest som social exercis och nån slags press att låtsas att man faktiskt kan utvärdera texter fast man inte själv är expert...

Även om en del studenterna inte anser att kamratrespons fördjupar deras lärande, finns det studier som visar motsatsen (t.ex. Dlaske & Krekeler 2011 och Hoel 2010). För att kamratrespons ska fungera bör läraren dock ge studenterna någon typ av modell som de kan utgå från när de ger varandra respons. Lassus (2015) gav t.ex. studenterna stödfrågor för responsgivningen – där hon lyfte fram sådant som studenterna skulle fokusera på. Enligt Lassus (2015) kunde man styra responsgivningen ännu mer, t.ex. genom att ge studenterna ett formulär att fylla i.

Studenterna vill alltså ha i första hand förklarande respons; de vill förstå *varför* något måste förbättras i en text, inte *att* något borde förbättras. Det samma gäller positiv respons. Detta kräver förstås mer av läraren – det är enklare och kräver mindre resurser att markera ett stycke och kommentera "fördjupa" eller "bra" i stället för att argumentera och förklara varför det borde fördjupas eller varför något är välskrivet.

Sammanfattning av svaren på enkäten

Sammanfattningsvis kan man konstatera att många studenter som svarat på enkäten uppfattar den respons de får som bristfällig på flera punkter; en del lärare ger för lite eller ingen alls respons, responsen är alltför osaklig, negativ och kritisk, och studenten får inte klart för sig hur den kan förbättra sitt arbete. Glädjande nog är dock studenterna mycket medvetna om att bra respons har en stor betydelse för deras lärande, och de är rörande eniga om att responsen borde vara bl.a. konstruktiv, ärlig, personlig, saklig och uppmuntrande. Studenterna föredrar också respons som ges av läraren framom s.k. kamratrespons, trots att studier visat att det finns många fördelar med kamratrespons om den ges på rätt sätt. Studenterna föredrar också att diskutera sitt arbete med läraren, framom att läraren framför sina kommentarer i en monolog (eller som skriftliga kommentarer i en text).

Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna studie var att ta reda på om studenter får tillräckligt med respons under studietiden, om de kan använda denna respons för sitt eget lärande samt vilken typ av respons de själva önskar sig. Mitt material bestod av 20 enkätsvar av studenter vid HU om deras syn på respons som de fått under studietiden hittills.

Ett viktigt resultat var att hälften av studenterna önskar mer respons än vad de hittills fått under studierna. Studenterna anser också att responsen är bristfällig till sitt omfång; att de får bara ett vitsord eller korta kommentarer. Dessa resultat stämmer delvis överens med tidigare forskning (se Ferm 2007, Weaver 2006 osv.) Ett större problem anser jag vara att responsen inte ges konsekvent, dvs. verkar inte utgöra en självklar del av utvärderingen av studenternas prestationer som helhet vid universitetet, utan är beroende av respektive lärares goda vilja eller resurser att ge respons.

Något som också kom fram tydligt i svaren, och som tidigare studier konstaterat, är att responsen inte alltid motiveras för studenterna; de förstår inte varför något är bra eller dåligt, och de förstår inte heller på vilket sätt de skulle ha kunnat presterat bättre, och fått ett bättre vitsord. Flera studenter påpekade att de inte vet hur man ska göra uppgifterna för att de ska motsvara lärarnas krav. Här kan vi alltså se att klyftan mellan det som studenterna kan och det som de förväntas kunna är tydlig (se Juwah 2004 m.fl.). Och faktum är att det i första hand är lärarens uppgift att ge studenterna verktyg och stötta dem för att denna klyfta ska minska, bla. genom att ge formativ respons som är klar och tydlig samt koppad till bedömningskriterierna.

Ett annat ytterst viktigt resultat av denna studie är att studenterna är mycket medvetna om hur viktig responsen är för deras lärande. De önskar sig konstruktiv, ärlig, personlig och uppmuntrande respons som ges direkt (muntligt) till dem. De önskar sig också en diskussion om sina uppgifter. Detta stöds av teorin om sociokulturellt lärande, där det viktiga djuplärandet sker i interaktion och samspel med andra. Studenterna inser att de inte kan lära sig allt på egen hand, och att de behöver det stöd som läraren kan ge. Det vore således viktigt att utveckla responskulturen inom den högre utbildningen. Om lärarna vid universitetet skulle ges resurser för att ge mer respons, samt själva inse vilken betydelse en dialogisk respons har för studenternas lärande skulle vi se helt andra kvalitetsresultat i form av mer

fördjupat lärande – men också kvantitetsresultat i form av snabbare genomströmning och eventuellt fler utexaminerade.

Referenser

- Bakhtin, M., 1986. The problem of speech genres. I: *Speech Genres and Other Essays*, red. av C. Emerson & M. Holquist. 60–62. Austin Texas: University of Texas Press.
- Baron, R. A., 1993. Criticism (informal negative feedback) as a source of perceived unfairness in organisations: Effects, mechanisms, and countermeasures. I: *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management*, red. av R. Cropanzano. 155–170. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J. & C. Tang, 2007. *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 3 uppl. McGrawHill: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Chanock, K., 2000. Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education* 5 (1): 95–105.
- Cronqvist, M., 2014. *Det goda seminariet. Om självständighet och lagarbete i den akademiska verkstaden. Kulturella perspektiv*. 2014: 2, årg. 23. 30–38. http://www.kultmed.umu.se/digitalAssets/149/149151_artikel-2-2014.pdf
- Dlaska, A. & C. Krekler, 2011. Evaluating and improving informal assessment in the university language classroom. *Language learning in higher education* 1 (2): 333–347.
- Ferm, C., 2007. *Respons. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. UPC-rapport 2007: 4. Stockholms universitet, universitetspedagogiskt centrum.
- Foucault, M., 1970. The order of discourse. I: *Untying the text. A post-structuralist Reader*, red. av R. Young. http://webpace.qmul.ac.uk/sbaumgarten/Foucault_The%20Order%20of%20Discourse.pdf
- Hairston, M., 1986. On not being a composition slave. I: *Training the new teacher of college compositions*, red. av C.W. Bridges 117–124. National Council of Teachers of English, Urbana.
- Hattie, J. & H. Timperley, 2007. The power of feedback. *Review of educational research* 77: 81–112.
- Helsingfors universitets årsberättelse 2013*. <http://www.helsinki.fi/arsberattelsen2013/index.html>

- Hoel, T. L., 2010. *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter.* (Skriving ved universitet og høyskolar. övers. Sten Andersson.) Lund: Studentlitteratur.
- Juwah, C., D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicole, D. Ross & B. Smith, 2004. Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy* 2004.
- Kulhavy, R. W. & W. Stock, 1989. Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review* 1 (4): 279–308.
- Lassus, J., 2015. Lärarrespons och kamratrespons på skriftlig kommunikation. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*, red. av Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen. Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Unigrafia.
- Lave, J., 1988. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McGarell, H. & J. Verbeem, 2007. Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal* 61 (3): 228–236.
- Mickwitz, Å., 2013. Skriva och plågas – hur kan man som lärare i skrivande stöda studenterna? I: *Muuttuva Kielikeskus. Språkcentrum i förändring. Language Centre in change*, red. av M. Matilainen, R. Siddall & J. Vaattovaara. 95–110. University of Helsinki, Language Centre publications 4. <http://hdl.handle.net/10138/39261>.
- Mäkinen, J., E. Olkinuora, & K. Lonka, 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48 (2): 173–188.
- Nicol, D. 2010. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35 (5): 501 – 517.
- Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz & R. P. Perry, 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2): 91–106.
- Pettersen, R. C., 2008. *Kvalitetslärande i högre utbildning: Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik.* Övers. Torhell S-E. Lund: Studentlitteratur.
- Sadler, R. D., 2012. Assessment, evaluation and quality assurance: implications for integrity in reporting academic achievement in higher education. *Education Inquiry* 3 (2): 201–216. June 2012.
- Säljö, R., 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* 2 uppl. Norstedts: Stockholm.

- Tiihonen, S. 2015. "Studera effektivare" – Om att stöda studenters självreglering och studiefärdigheter. I: *Hur svårt kan det vara? En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen*, red. av Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen. Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Unigrafia.
- Tsui, L., 1999. Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education* 40 (2): 185–200.
- <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1018734630124?LI=true>
- Weaver, M. R., 2006. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assesment & Evaluation in Higher Education* 31 (3): 379–394. London: Routledge
- Vygotskij, L. S., 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BILAGA 1

Respons Enkät

Denna undersökning strävar efter att ta reda på hur studenter uppfattar den respons/feedback de får på texter, muntliga framföranden och andra typer av uppgifter vid universitetet. Var vänlig och svara på frågorna nedan!

1. Vilken typ av respons får du/har du fått under dina studier hittills?
2. Beskriv den respons du har fått. Har den varit positiv eller negativ, uppmuntrande eller kritisk?
3. Har du förstått och kunnat dra nytta av responsen? På vilket sätt?
4. Hurudan respons skulle du själv vilja ha?

Noter

1. I denna text definieras begreppet diskurs som sådan kommunikation som involverar specialiserad kunskap, t.ex. då vid ett universitet. (jfr med Foucault 1970)

Författarpresentationer och abstrakt på svenska

Ellen Eftestøl-Wilhelmsson

Dr.juris, professor i Civil och Handelsrätt (pro term) Ellen Eftestøl-Wilhelmsson jobbar vid juridiska fakulteten vid Helsingfors universitet samt vid Nordiskt Institut för Sjörätt vid Universitetet i Oslo. Hennes forskningsintressen är internationell kontraktsrätt inom transport och representation.

Respons – ett stöd för lärandet

En pedagogisk analys av respons som stöd för lärandet under en kurs i juridik vid Helsingfors universitet

Universitetslärare ger kontinuerlig respons till sina studenter som en del av undervisningen. En av lärarens uppgifter är till en stor del att handleda studenterna genom studierna, samt att stödja studenterna genom lärandeprocessen. Frågan som diskuteras i artikeln är hur lärare kan använda respons som ett verktyg för att stöda studenterna i deras lärande. I artikeln analyseras hur respons används i en kurs i juridik vid Helsingfors universitet. Jag reflekterar också över vad respons är eller bör vara, samt ger en översikt över olika former av respons. God respons ska vara uppmuntrande; det engelska begreppet *feed forward* beskriver bättre än det etablerade begreppet *feedback* vad det är frågan om. I själva verket kan studenterna sällan dra nytta av kritisk respons, den är ofta mer problematisk än ingen respons alls. Syftet är att stöda studenterna i deras lärande och att hjälpa dem att framskrida i lärandet. Responsen måste därför relateras till bedömningskriterierna och lärandemålen. Målet är att studenterna har en realistisk förståelse av hur långt de har kommit i lärandeprocessen och vad som förväntas av dem när kursen är slut.

Katarina Fagerström

PM Katarina Fagerström arbetade som universitetslärare i socialt arbete på Svenska social- och kommunalhögskolan under åren 2011–2015 med ansvar för de praktikrelaterade kurserna. Nu arbetar hon som sakkunnig i förebyggande barnskyddsarbete på Folkhälsans förbund. Hon har ett intresse att överbygga klyftan mellan universitetsstudier och praktiskt socialt arbete och hennes doktorsavhandling handlar om kritisk reflektion och kunskapsproduktion i inter-professionella grupper.

Att undervisa socialt arbete i gränslandet mellan teori och praktik

I artikeln presenteras ett försök att betygsätta studenternas prestationer i den handledda praktiken i socialt arbete med hjälp av lärandemål och bedömningskriterier. År 2014 deltog 21 studerande på kursen. Under kursen ordnades tre seminarier på Soc&kom i två smågrupper som leddes av varsin lektor. Det är många parter som är involverade i praktikundervisningen. Viktigast är praktikläraren, d.v.s. socialarbetaren som på praktikplatsen tar emot studenten för tio veckor. Arbetsplatsen och teamet där praktikläraren arbetar ansvarar också för studentens lärande. Lektorerna på Soc&kom upprätthåller kontakten till praktikläraren och praktikplatsen. Praktikläraren ska ha en nära kontakt till universitet, ha möjlighet att uppdatera kunskaper i socialt arbete och ta del av den senaste forskningen på området, så att den teoretiska undervisningen och lärandet i praktiken konstruktivt samordnas till en begriplig kurshelhet för studenten. Lektorerna har ansvar att samordna instruktionerna för seminarierna så att grupparbetet följer lärandemålen och arbetet i grupperna motsvarar varandra. I seminariearbetena förväntas studenten beskriva och analysera praktiken i vetenskaplig text och sammankoppla erfarenheter från det praktiska arbetet med teoretiska resonemang och forskning på området. Efter experimentet med betygssättning år 2014 visade sig nivån på studenternas seminariearbeten ha förbättrats betydligt. Praktiklärarna däremot kände sig osäkra på att bedöma studenten med vitsord, även om de varit med om att bearbeta lärandemålen och bedömningskriterierna. Gemensamma lärandemål och bedömningskriterier för den handledda praktiken har visat sig vara en bra början till samordning av kursinnehållet. Studenterna verkar motiveras av vitsord, medan det ser ut som praktiklärarna upplever vitsord som besvärliga.

Camilla Haavisto

PD Camilla Haavisto är kommunikationsvetare och hon jobbar som Finlands Akademis forskardoktor vid Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Hon är intresserad av frågor som berör medier, etnisk mångfald och likvärdighet.

Video som lärmethod: Universitetslärares reflektioner kring användningen av audiovisuella medier i sin undervisning

Det har blivit allt vanligare att universitetslärare använder sig av audiovisuellt material då de undervisar. Ett videoklipp från webben kan användas för att konkretisera en teori, ett nyhetsinslag för att väcka diskussion och en filmad föreläsning för att nå studerande på distans. Syftet med den här studien är att belysa hur audiovisuellt material så som dokumentärer, fiktiva filmer, filmsnuttar, nyhetsinslag och föreläsningss videor kan hjälpa universitetslärare och stu-

derande att bemöta sådana frågor som relaterar till etnicitet, rasism och globala maktförhållanden. På ett teoretiskt plan utgår jag från att rörliga bilder har en stor kapacitet att beröra sin publik emotionellt och att trotsa geografisk och kulturell distans. I artikeln berättar fyra universitetslärare varför de använder sig av rörliga bilder. Studien strävar inte bara efter att inspirera undervisningsspersonal till multimedialt tänkande utan också till självreflektion; att använda video i undervisningen är sällan ett lyckat val ifall det blir ett självändamål. Det audiovisuella materialet borde integreras i kurslitteraturen, gruppdiskussionerna och föreläsningssstoffet.

Matilda Hellman

Matilda Hellman, pol.dr., docent i sociologi, jobbar som forskare vid samhällsvetenskapliga institutionen vid Helsingfors universitet. Hellmans forskning och undervisning berör livsstilsrelaterade problem och hur dessa samverkar med samhälle och kultur.

Pedagogiska utmaningar med heterogena studentgrupper

I denna artikel diskuteras de pedagogiska utmaningar som läraren står inför när hon eller han undervisar heterogena studentgrupper. Som ett exempel diskuteras en samhällsvetenskaplig kurs som behandlar alkohol- och drogforskning. Olika nivåer av lärande (Blooms taxonomi) diskuteras i förhållande till olika nivåer av semantisk och begreppslig förståelse och kommunikation. Studenternas inlärnings- och prestationsnivåer bedöms i förhållande till lärandemål och studieprestationer. Jag urskönjer pedagogiska utmaningar och brister i kommunikation främst i förhållande till två heterogenitetsdimensioner: i) variationer i bakgrundskunskaper, samt ii) språk och kulturkrockar. I artikeln diskuteras också de omständigheter som kan ha bidragit till att kursens lärresultat för en del kursdeltagare inte motsvarande den som avsetts i kursplaneringsfasen. I slutet av kapitlet ges goda råd för lärare som vill ordna motsvarande kurser i framtiden.

Anna Henning-Lindblom

PD, universitetslektor Anna Henning-Lindblom jobbar som universitetslektor i socialpsykologi vid Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Hennes forskningsintressen är grupprelationer, stereotypier och språklig identitet.

Handledarens roll vid ett proseminarium

Att skapa ett tryggt gruppklimat med hjälp av kunskap om gruppdynamik

Syftet med artikeln är att granska hur handledaren vid ett seminarium kan vara med och påverka gruppklimatet så att stämningen blir trygg och tillitsfull och gagnar studenternas lärande. Med utgångspunkt i teoribildning kring gruppdynamik diskuteras betydelsen av att beakta sådant som gruppens utvecklingsfaser, normer, roller, mål, sammanhållning och kommunikation. Handledarens möjligheter att beakta dessa faktorer belyses med exempel ur en proseminariekontext. Artikeln lyfter fram att handledaren på många sätt kan fungera som instrument och modell och att handledaren har goda möjligheter att vara med och påverka utvecklingen i seminariegruppen genom att se grupprocessen som en del av lärandet.

Mikael Laakso

ED, stipendieforskare Mikael Laakso fungerar som forskare och timlärare inom ämnet Informationsbehandling på Svenska Handelshögskolan Hanken. Hans forskningsintressen centrerar kring öppen vetenskap, affärsmodeller inom vetenskaplig publicering samt bibliometri.

Aktivt lärande och massföreläsningar

– interaktivitet i och utanför föreläsningssalen.

Studenternas engagemang och delaktighet i läraaktiviteter förbättrar kvaliteten på lärandet. Då antalet studenter i föreläsningssalen ökar kan det vara svårt att uppnå en hög nivå av engagemang och på så vis hög nivå på lärandet. De undervisningsformer som fungerar väl i mindre grupper och klasser fungerar nödvändigtvis inte lika väl, eller överhuvudtaget, i större föreläsningssalar med mångdubbelt fler deltagare, s.k. massföreläsningar. Då studenterna förblir anonyma och inte kan ges individuell uppmärksamhet blir det en utmaning för läraren att försäkra sig om en hög nivå på lärandet. Syftet med denna artikel var att utforska aktivt lärande som koncept ifrån tidigare litteratur samt på basis av litteraturgenomgången utreda metoder som lämpar sig för att främja aktivt lärande i massföreläsningar. Resultatet visar att det finns många olika metoder att vända sig till för att främja aktivt lärande även då undervisning

sker under massföreläsningsförhållanden. Hur man kan gå till väga för att introducera aktiverande aktiviteter i planering av undervisning redogörs genom en praktisk genomgång av hur författaren har ämnat införa aktiverande aktiviteter på en kurs på Hanken.

Jannika Lassus

FD, universitetslärare Jannika Lassus undervisar bl.a. vetenskapligt skrivande och affärskommunikation på Svenska handelshögskolan i Helsingfors. Hon är textforskare med intresse för till exempel klarspråksfrågor, översättningspraktiker och textkedjor.

Lärrarrespons och kamratrespons på skriftlig kommunikation

Respons är viktigt för att utvecklas som skribent. I denna artikel undersöks responspraktiker på en kurs i skriftlig kommunikation. Studenterna ombads skriva en rapport för affärlivet, och vidare att ge kamratrespons på några kurskamraters rapporter i ett diskussionsforum i Moodle. Läraren gav både formativ respons och rättade i rapporttexten som gavs tillbaka till studenterna. De responsanvisningar som läraren gav till studenterna följdes, men studenterna lade ytterligare vikt vid fenomen som anvisningarna inte berörde, så som visuellt intryck, hur uppgiften förstås och texten som helhet. Överlag var kamratresponsen informell och innehöll drag som är typiska för skrift på internet, bl.a. slagfel och smilisar. Lärrarresponsen bestod av korrekturtecken och sammanfattande kommentarer, med fokus på misstag och vad som kunde förbättras. Misstagen gällde textytan, dvs. stavning och ordval. Förslagen till förbättringar fokuserade strukturen, källanvändningen och rapporten som helhet. De formulerades med hjälp av substantiv och adjektiv, t.ex. gott språk, välstrukturerat, ok. I längre kommentarer uppmuntrades studenten att använda ordbok eller en webbsida som hjälpmedel. Responspraktiken var samordnad med kursmålet och den aktuella uppgiften. Framöver kunde ett formulär för kamratrespons användas, och lärrarresponsen kunde också ta upp det som är bra i texten, inte enbart misstagen.

Annika Lillrank

PD, docent Annika Lillrank arbetar som universitetslektor i socialt arbete vid Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Hennes forskningsintressen är subjektiva erfarenheter av sjukdom, hälsa och välfärd, med fokus på invandrarfrågor och narrativa metoder, samt interaktion i universitetsundervisning.

Hur man kan utveckla responskulturen på kandidatseminarier

I artikeln diskuterar jag hur man kan utveckla responsgivning till studenter som befinner sig i olika skeden av lär- och skrivprocessen av en kandidatuppsats. För att främja ett studentcentrerat undervisningssätt införlivas kamratrespons med lärarrespons till en integrerad del av responsgivning. En modell för lärarrespons utvecklades som gjorde det möjligt att ge fördjupad respons till studenterna. Den teoretiska utgångspunkten bygger på de fyra olika nivåbeskrivningarna enligt Biggs & Collins (1982); den pre-strukturella, den uni-strukturella, den multistrukturella och den relationella nivån. Den teoretiska förståelsen är ett redskap för att precisera lärarresponsen enligt den nivå studenten befinner sig på. Lärarresponsmodellen består av fem olika frågor; 1) Vad frågar du? 2) Varför frågar du? 3) På vilket material baserar du dina frågor? 4) Vilka verktyg använder du när du ställer dina frågor? samt 5) Hur frågar du? som åskådliggörs i "uppgiftens pentagon" enligt Rienecker & Jorgensen (2012). De sammanfattar de fem huvudpunkter som en kandidatuppsats förväntas bestå av. Att ytterligare sammankoppla de fem frågorna med de tre följande frågorna; 1) Vart ska jag? Vad är målet? 2) Hur har jag gjort det? och 3) Vad ska jag göra för att bli bättre? som enligt Hattie & Timperley (2007) är centrala för vad studenterna behöver respons på, gör lärarresponsen tydligare och mer rättvis. Lärarresponsmodellen introducerades på ett seminarium som involverade studenterna att ge kamratrespons. Försöket utföll väl. Kamratrespons gav studenterna möjligheter att diskutera sin skrivprocess och jag kunde stöda deras förslag i stället för att initiera dem, vilket gjorde dem mer mottagliga för responsen än om den kommit endast från läraren.

Monica Londen

FD, universitetslektor Monica Londen jobbar som pedagogisk universitetslektor vid Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet. Hennes forskningsintressen är universitetspedagogik, studiefärdigheter och lärande samt parallellspråkighet i universitetsundervisningen.

"Allt som sägs kan jag redan" Om universitetslärares pedagogiska utveckling

I den här studien presenteras universitetslärares beskrivningar av och reflektioner kring sin fördjupade förståelse för undervisning och lärande inom sin disciplin. Analysen är baserad på universitetslärares inlämningsuppgifter under åtta kurser i universitetspedagogik vid Helsingfors universitet under åren 2011–2014. Det finns fortfarande ett visst motstånd mot universitetspedagogik men under utbildningens gång ändrar majoriteten av kursdeltagarna uppfattning och inser hur kunskap om universitetspedagogik kan stödja utvecklingen av den egna undervisningen och i förlängningen studenternas lärande.

Lärarna lyfter fram grupparbetet med deltagare från olika discipliner och det kollegiala stödet som viktiga faktorer för den egna pedagogiska utvecklingen.

Jan-Erik Mansikka

PeD Jan-Erik Mansikka är universitetslektor vid institutionen för beteendevetenskaper vid Helsingfors universitet. Han arbetar i anslutning till den svenskspråkiga barnträdgårdslärarytbildningen i Helsingfors i nära samarbete med Åbo Akademi. Han har många intresseområden och forskar bl.a. i pedagogikens filosofi och historia, mångkulturell pedagogik och barnpedagogik. Mansikkas doktorsavhandling från 2007 handlade om Steinerpedagogikens idéhistoriska rötter.

*Att navigera mellan kognitiva kunskapsmål och praktiska färdighetsmål
– ett "case" från barnpedagogikens fält*

I denna artikel riktas uppmärksamheten mot gränssnittet mellan teori och praktik. Det handlar om ett utvecklingsarbete kring en enskild kurs i barnpedagogik, där målsättningen är att få teori och praktik att, på ett smidigt sätt, samverka med varandra. Utgångspunkten är att denna samverkan uppmuntrar och stöder studenternas reflektiva och djupinriktade lärande. Detta förutsätter, i sin tur, att man tar fasta på studenternas erfarenheter. Utvecklingsarbetet bygger på att granska kursens lärandemål, innehåll och utvärdering. Som ett resultat av processen presenteras en modell där kognitiva, praktiska och attitydmässiga färdighetsmål relateras till varandra, med en tätare samverkan mellan teori och praktik.

Åsa Mickwitz

FD, universitetslektor Åsa Mickwitz jobbar som lärare i skrivande och muntlig färdighet vid Språkcentrum. Hon skrev sin doktorsavhandling om engelska lånord i svenskan, men är numera i första hand intresserad av skrivpedagogik och universitetspedagogik i allmänhet.

*Vissa lärare bara sjunker ner i ett akademiskt mummel
– om responsens betydelse för lärandet*

Studier har visat att respons är en viktig faktor för studenternas djuplärande. Studenterna missförstår dock ofta den respons som lärarna ger eftersom den inte är tillräckligt tydlig, den är för negativ, eller så är den inte kopplad till bedömningskriterierna. Syftet med denna studie var därför att undersöka om studenter får tillräckligt med respons på sina texter, om de förstår responsen och vilken typ av respons de föredrar. Materialet bestod av enkätsvar av 20

studenter som har deltagit i mina kurser i vetenskapligt skrivande våren 2013. Studenterna ombads tänka på all respons de fått under sina studier. Studien visade att de flesta studenter vill ha mer respons, både när det gäller kvantitet och kvalitet. De vill att lärarna i högre grad ska förklara varför något är bra eller inte bra i texten, och hur de kan förbättra sina texter. Studenterna vill också ha mer objektiv och rättvis respons. Studien visar att responsgivningen inom den högre utbildningen borde utvecklas, för att bättre stöda studenternas djuplärande.

Katja Peltola

FM, universitetslärare Katja Peltola jobbar som lärare i svenska som främmande och andraspråk på Svenska handelshögskolan. Hon är intresserad av nätbaserad undervisning och gruppdynamikens betydelse för lärandet.

Respons som en form av handledning på en nätbaserad kurs i svensk grammatik

I artikeln diskuteras responsens roll på nätbaserade kurser i allmänhet och på en nätbaserad kurs i svensk grammatik i synnerhet. Responsens roll blir allt viktigare på kurser där läraren och studenterna inte träffar varandra i klassrummet. När man planerar en nätbaserad kurs är det därför viktigt att fundera på bl.a. när studenterna bäst kan dra nytta av responsen samt hur responsen borde formuleras. Det är också viktigt att fundera på vem som borde ge respons till vem under kursens lopp. I artikeln beskrivs responssystemet på en nätbaserad repetitionskurs i svensk grammatik. Systemet består av datorbaserad respons, kamratrespons samt respons från och till läraren. Studenternas åsikter om responssystemet har huvudsakligen varit positiva och studenterna upplever att respons som ges och fås flera gånger under kursens lopp stöder lärandet. Kamratrespons upplevs som nyttig i och med att studenterna känner att de måste läsa mera och faktiskt förstå det de läser för att kunna ge respons till sina kurskamrater, något som leder till djuplärande.

Maria Salenius

FD Maria Salenius är universitetslektor i brittisk litteratur vid institutionen för moderna språk (humanistiska fakulteten, Helsingfors universitet). Utöver sin undervisning och forskning inom engelsk filologi och litteratur är hon engagerad i olika frågor gällande lärande och utbildning.

Att skapa kunskap tillsammans: om aktiverande lärande

Den föreliggande artikeln börjar med att presentera några centrala teorier om kunskapsskapande med syftet att belysa processen. Studier har framhål-

lit att kunskap bäst och mest framgångsrikt skapas i grupp. Likaså har ett studentaktiverande lärande visat sig vara fördelaktigt för lärprocessen. Dessa teorier diskuteras sedan i förhållande till praktiska exempel från undervisning vid HU där olika metoder har utforskats för att nå bästa möjliga inlärningsresultat. Utgångspunkten för den här artikeln är behovet av att skapa undervisningstillfällen där studenterna själva klarare står för den kunskapsskapande processen. Syftet är att genom en litteraturgenomgång samt en reflektion av egna erfarenheter utreda hur och var kunskap uppstår och därefter diskutera förutsättningarna för lärande av hög kvalitet och ge förslag på hur man kunde aktivera studenten i lärandet.

Jenny Sylvin

FM Jenny Sylvin är doktorand i Nordiska språk och håller på att färdigställa sin doktorsavhandling om flerspråkig universitetsutbildning med Helsingfors universitet som fallstudie. Hon är intresserad av pedagogik både i skola och på universitetsnivå, språkpolicy och dess tillämpning, Norden och kommunikation.

Att våga släppa greppet om sin klass Om att utnyttja studenternas egen ämneskompetens

I artikeln beskriver jag hur jag tillämpade Flipped classroom- metoden på en kurs i akademiskt skrivande för jurister. Flipped classroom ingår i begreppet blended learning, det vill säga undervisning där man kombinerar olika arbetsmetoder och medier för att förbättra kvaliteten på undervisningen. Tack vare att studenterna själva fick läsa in sig på språkriktighetsfrågor och skrivstrategier via universitetets lärplattform, frigjordes lektionstiden till mer kognitivt krävande uppgifter som till exempel själva skrivandet och samtal om skrivandet, men tillgång till läraren och studiekamraterna som handledare och bollplank. Dessutom möjliggjorde skrivverkstäderna en ändamålsenlig arbetsfördelning mellan dels lärarens kunskap om språkriktighet och stilnivåer, dels studiekamraternas kunskap om det juridiska språket och frågor som rör ämnesinnehållet.

Det visade sig att flipped classroom-metoden lämpar sig väl för skrivundervisning. Studenterna uppskattade att få arbeta med en och samma text under en längre tid, och få omfattande respons på texten av både lärare och studiekamrater. Metoden är förenlig med teorin om konstruktiv samordning för att uppnå djupinläring, och går att tillämpa på många olika ämnen på universitetsnivå.

Susanne Tiihonen

PsM Susanne Tiihonen jobbar som studiepsykolog vid Universitetspedagogiska forsknings- och utvecklingsenheten vid Helsingfors universitet och vägleder studenter på svenska vid Helsingfors universitet, Svenska handelshögskolan och Yrkeshögskolan Arcada. Hennes forskningsintressen är bl.a. motivation, stresshantering, och studieförmåga.

"Studera effektivare"

– Om att stöda studenters självreglering och studiefärdigheter

I den här artikeln undersöks på vilka sätt man inom ramen för en kurs i studieteknik kan stöda studenters självreglering och studiefärdigheter på ett effektivt sätt. I artikeln kartlägger jag vad självreglering och upplevd självförmåga inom universitetsstudier innebär samt beskriver metoder som möjliggör självreglerat lärande och hur universitetslärare konkret kan stöda studenter i att utveckla dylika strategier. Resultaten av pilotundersökningen av kursen *Studera effektivare* 2012 visar att kursdeltagarna upplevde mer studiesvårigheter och svagare studiekondition i början av kursen jämfört med studenter som inte deltagit i en dylik frivillig kurs, samt färre studiesvårigheter och starkare studiekondition än studenter som sökt sig till individuell studiepsykologisk vägledning. Bägge variablerna utvecklades mot det bättre under kursen gång vilket överensstämmer med tidigare forskningresultat från liknande kurser (Keski-Koukkari, Aremo & Kaivola 2012). Under loppet av kursen beskrev deltagarna i sina lärdagböcker erfarenheter av en ökad självreglering av sitt lärande, en mer organiserad och mångsidig syn på sina studier, större tilltro till sina egen studieförmåga och förståelse för betydelsen av effektiva studiestrategier.

Janne Wikström

PM, doktorand och koordinator Janne Wikström skriver på en avhandling om lärarnas och forskarnas legitimitetsupplevelser av innehållet i och organiseringen av sitt arbete vid universiteten i Svenskfinland. Han har jobbat inom studieadministration och övrig universitetsförvaltning sedan slutet av 1990-talet. Hans forskningsintressen är universitetens personal och deras arbetsuppgifter samt utvecklingen av undervisningen.

En analys av integrativ pedagogik för tvärvetenskapliga ledarskapsstudier

Integrativt lärande i tvärvetenskapliga studier är ett relativt outnyttjat område för kurs- och läroplansutveckling vid universitet. Under 2000-talet har emellertid en efterfrågan och ett utbud för integrativt lärande i tvärvetenskap-

liga studier uppstått. Denna fallstudie undersöker möjligheterna till integrativt lärande och kollegial observation i utvecklingen av läroplanen för en tvärvetenskaplig studiehelhet i ledarskap i två- eller flerspråkiga miljöer. Syftet med den här studien är att tillämpa integrativt lärande och kollegiala verksamheter för att utveckla en enspråkig (finska) biämneshelhet i ledarskapsstudier, så att ledarskap blir tematiskt och tvärvetenskapligt integrerat samt att flerspråkigheten (finska, svenska och engelska) stärks i helheten. Resultatet visar att metoden för integrativt lärande är användbar för att integrera ledarskap som kärntema också i kurser som tidigare varit mer lösryckt kopplade till helheten i ledarskapsstudier. Resultaten av studien visar att kollegial observation samt integrativ och kollegial planering kan engagera även studenter, administratörer och intressenter vid universiteten. Studien stöder också olika nivåer av flerspråkigt engagemang i läroplanen för att tillgodose behoven hos studenter i ett tvåspråkigt samhälle.

Pia Österlund

Pia Österlund är avdelningsöverläkare, MD och docent i cancersjukdomar på HUCS (Helsingfors universitets centralsjukhus). Hon har jobbat som klinisk lärare på canceravdelningen v Helsingfors universitet sedan 2008. Hon är behörig lärare (60 sp universitetspedagogik). Under de senaste åren har hon haft två röda trådar i sin pedagogiska forskning, för det första hur man kan förbättra och effektivera smågruppsundervisningen så att undervisningen i cancersjukdomar är färdig för den kommande curriculumförändringen samt att göra specialistläkarutbildningen i cancersjukdomar konstruktivt samordnad.

*Aktiverande lärande för studerande i medicin
– Om "blended learning" i smågruppsundervisning i cancersjukdomar*

Undervisningen i cancersjukdomar vid medicinska fakulteten vid Helsingfors universitet baserar sig på problembaserat lärande i smågrupper. Syftet med denna studie är att visa hur blended learning kan användas i smågrupper. Kursen i fråga omarbetades så att de intervjuer med patienter som ingår i kursen tidigarelades och studenterna arbetade med nätbaserat material. Därtill skrev studenterna lärdagbok och gav varandra kamratrespons. I studien kunde jag påvisa ökad studentaktivitet, att den nätbaserade aktiviteten förbättrade de åtta patientintervjuerna och att de 64 lärdagboks- och kamratresponskommentarerna ledde till att studenterna fick en fördjupad förståelse för cancer som sjukdom, och hur den behandlas med läkemedel samt för patientens vardag. Studenterna lärde sig att göra en patientintervju, föra sjukjournal, utveckla interpersonell kommunikation och ge respons. Närstudietillfället kunde använ-

das till att fördjupa studenternas lärande samt till att korrigera missförstånd som uppdagats i nätaaktiviteten. Blended learning är en aktiverande undervisningsform som leder till att studenterna tar mer ansvar för sitt eget lärande. Den asynkrona perioden med nätbaserat arbete kan utföras då det passar bäst för studenterna och läraren. Den synkrona närundervisningen ändrar karaktär till mentorskap eftersom studenterna läst in en del fakta på egen hand. Lärandet utvärderas i form av lärdagbok och kamratrespons vilket bidrar till djuplärande hos studenterna och färre fripassagerare än i traditionell smågruppsundervisning.

NORDICA HELSINGIENSIA

NH 1/KKN 1

Hadle Oftedal Andersen: *Ikkje for ingenting. Jon Fosses dramatikk* (2004)

NH 2

Mona Forsskåhl: *Mitt emellan eller strax utanför. Språkkontakt i finlandssvensk slang* (2005)

NH 3/KKN 2

Hadle Oftedal Andersen: *Kroppsmmodernisme* (2005)

NH 4/TS 1

Jan-Ola Östman (red.): *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk* (2005)

NH 5/KKN 3

Hadle Oftedal Andersen & Idar Stegane (red.): *Modernisme i nordisk lyrikk* 1 (2005)

NH 6/TS 2

Karin Hoyer, Monica Londen & Jan-Ola Östman (red.): *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv* (2006)

NH 7

Helga Hilmisdóttir: *A sequential analysis of nú and núna in Icelandic conversation* (2007)

NH 8

Hanna Lehti-Eklund (red.): *Att växa till lärare – svensklärodbildning i utveckling* (2007)

NH 9

Nina Martola: *Konstruktioner och valens: verbfraser med åt i ett jämförande perspektiv* (2007)

NH 10/SI 1

Jan Lindström (red.): *Språk och interaktion* 1 (2008)

NH 11

Jan Lindström, Pirjo Kukkonen, Camilla Lindholm & Åsa Mickwitz (red.): *Svenskan i Finland* 10 (2008)

NH 12

Anne Huhtala: *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser* (2008)

NH 13/KKN 4

Hadle Oftedal Andersen, Peter Stein Larsen & Louise Mønster (red.): *Stedet. Modernisme i nordisk lyrikk* 2 (2008)

NH 14/DF 1

Helena Palmén, Caroline Sandström & Jan-Ola Östman (red.): *Dialekt i östra Nyland. Fältarbete i Liljendal med omnejd* (2008)

NH 15

Camilla Kovero & Monica Londen: *Språk, identitet och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen* (2009)

NH 16

Lieselott Nordman: *Lagöversättning som process och produkt. Revideringar och institutioner vid lagöversättning till svenska i Finland* (2009)

NH 17

Anita Schybergson: *Kognitiva system i namngivningen av finländska handelsfartyg 1838–1938* (2009)

NH 18/KKN 5

Hadle Oftedal Andersen, Per Erik Ljung & Eva-Britta Ståhl (red.): *Nordisk lyriktrafikk. Modernisme i nordisk lyrikk* 3 (2010)

NH 19/SI 2

Camilla Lindholm & Jan Lindström (red.): *Språk och interaktion 2* (2010)

NH 20/DF 2

Caroline Sandström: *Genus i östra Nyland – från dialektutjämning till dialektmarkör* (2010)

NH 21

Åsa Mickwitz: *Anpassning i språkkontakt – Morfologisk och ortografisk anpassning av engelska lånord i svenskan* (2010)

NH 22

Maria Green-Vänttinen, Christina Korkman & Hanna Lehti-Eklund (red.): *Svenska i finska gymnasier* (2010)

NH 23/KKN 6

Hadle Oftedal Andersen, Per Bäckström & Unni Langås (red.): *Samspill mellom kunststartene. Modernisme i nordisk lyrikk 4* (2010)

NH 24/DF 3

Sinikka Segerståhl: *Vaggvisor i Kvevlax. Språkliga strukturer och konstruktioner* (2011)

NH 25 Minna Nakari: *Variation i kvinnors namnfraser i officiella dokument i Helsingfors 1780-1930. Socioonomastiska synvinklar på makt och identitet* (2011)

NH 26

Leila Mattfolk: *Finlandssvenska åsikter om och attityder till modern språkpåverkan* (2011)

NH 27 Hanna Lehti-Eklund & Maria Green-Vänttinen: *Svenska i finska grundskolor* (2011)

NH 28

Charlotta af Hällström-Reijonen: *Finlandismer och språkvård från 1800-talet till i dag* (2012)

NH 29/TS 3

Karin Hoyer: *Dokumentation och beskrivning som språkplanering – perspektiv från arbete med tre tecknade minoritetsspråk* (2012)

NH 30/SI 3

Jan Lindström & Sofie Henricson (red.): *Språk och interaktion 3* (2012)

NH 31

Anne Huhtala & Hanna Lehti-Eklund (red./toim.): *TAITOA kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä* (2012)

NH 32

Tomas Lehecka: *Interrelaterade lexikala egenskaper. Engelska adjektivimporter i en svensk tidningskorpus* (2012)

NH 33/KKN 7

Randi Brenden: Åsta Holth - *Feminist og postkolonialist* (2013)

NH 34/DF 4

Helena Palmén: *Identitet i samspråk. Kodväxling till standardvarietet som risk och resurs i östnyländska samtal på dialekt* (2014)

NH 35/KKN 8

Giuseppe Caruso: *Sigrid Undset: A modern crusader* (2014)

NH 36

Melina Bister: *Topikövergång i textbaserade gruppsamtal* (2014)

NH 37

Jan Lindström, Sofie Henricson, Anne Huhtala, Pirjo Kukkonen, Hanna Lehti-Eklund & Camilla Lindholm (red.): *Svenskans beskrivning 33* (2014)

NH 38/KKN 9

Tatjana Brandt: *Livet mellan raderna. Revolt, tomrum och språkbrist i Agneta Enckells och Ann Jäderlunds tidiga poesi* (2014)

NH 39/KKN

Claus Elholm Andersen: *"På vakt skal man være". Om litterariteten i Karl Ove Knausgårds Min kamp* (2015)

NH 40

Leena Hamberg: *Samverkan i och med språket. Systemisk-funktionell analys av språkanvändning i en kommunal gränsaktivitet med nyanlända flyktingar som målgrupp* (2015)

NH 41

Monica Londen, Åsa Mickwitz & Susanne Tiihonen (red.): *"Hur svårt kan det vara?" En antologi om hur lärare inom den högre utbildningen förnyar undervisningen* (2015)